صعوبات التعلم

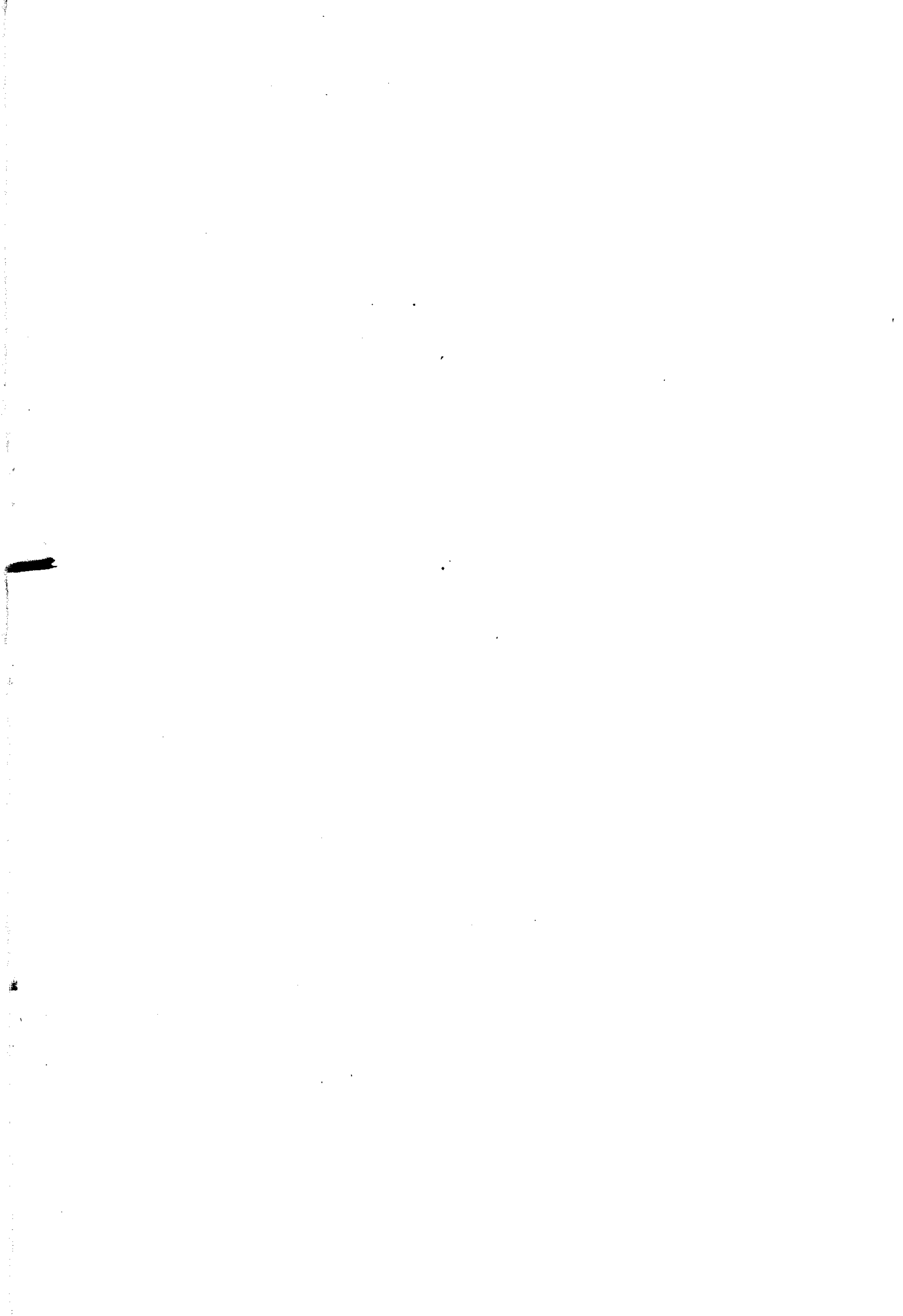
تأليف

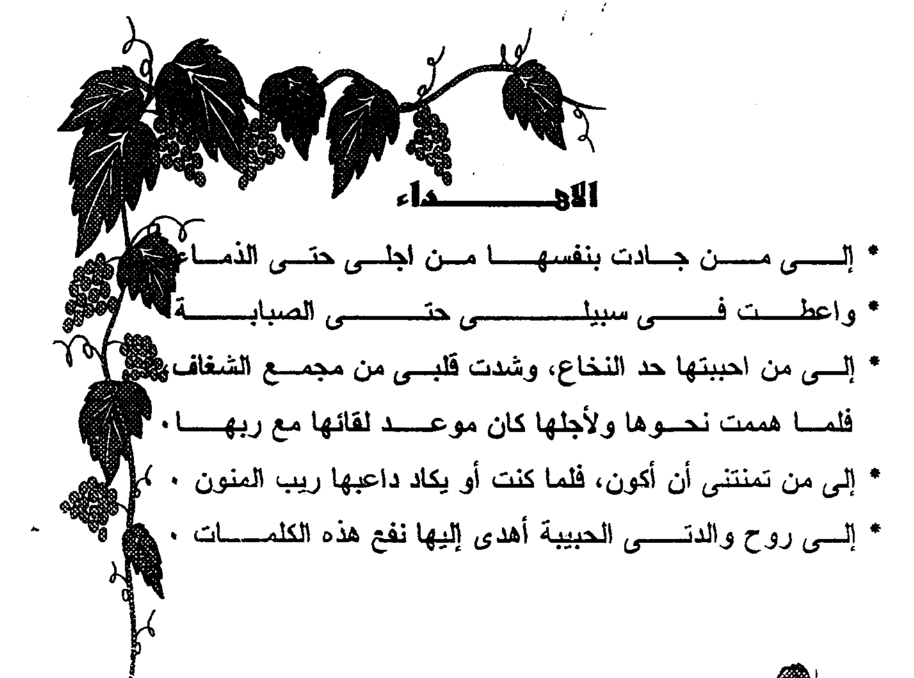
أ . د / السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم / كلية التربية جامعة حلوان

- عضو الرابطة الاسلامية لعلم النفس بماليزيا
- عضو الجمعية الأمريكية لعلم النفس
- عضو الجمعية [illegible]ريتية للديسلكسيا

٢٠١٢





الاهـــــداء

* إلـــى مـــن جـــادت بنفسهـــا مـــن اجلـى حتـــى الذمـــاء
* واعطـــت فـــى سبيلـــــى حتـــــى الصبابـــة
* إلـــى من احببتها حد النخاع، وشدت قلبـــى من مجمـــع الشغاف فلمـــا هممت نحـــوها ولأجلها كان موعـــد لقائها مع ربهـــا .
* إلى من تمنتنى أن أكون، فلما كنت أو يكاد داعبها ريب المنون .
* إلـــى روح والدتـــى الحبيبة أهدى إليها نفع هذه الكلمـــات .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحات
هذا الكتاب	٩-١٣
تقديم	١٤-٢٧
الفصل الأول	
التطور التاريخي لنشأة مجال صعوبات التعلم	٣٠-٦٤
اعمال بروكا	٣٢
أعمال كارك فيرنك	٣٣
أعمال هينشلوود أعمال كورت جولدستين	٣٤-٣٥
أعمال ستراوس وهانز فيرنر	٤٣
اعمال ستيفنز وبيرش أعمال كيفارت	٤٦-٤٨
اعمال صموائيل أورتون	٤٨
اعمال ستروس ولهتنين	٥٠
اعمال ستراوس وكيفارت	٥١
اعمال كريك شانك	٥٤
اعمال صموائيل كيرك	٥٦
الفصل الثاني	
حجم مشكلة صعوبات التعلم	٦٧-٨٥
لماذا الاهتمام بصعوبات التعلم	٦٧
دلالة المشكلة وآثارها	٨١

الموضـــــوع	الصفحات
الفصل الثالث	
مفهوم صعوبات التعلم	٨٨-١٣١
لماذا تحديد المفهوم وأسباب الخلاف حوله	٨٨
تعريف كيرك (١٩٦٢)	٩٤
تعريف باتمان (١٩٦٥)	٩٥
تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨)	٩٦
تعريف جامعـــة نورث ويسترن (١٩٦٩)	١٠٥
تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفـــال ذوى احتياجـات خاصة (١٩٧١)	١٠٧
التعريـف الاجرائـى لمكتب التربية المريكــى (١٩٧٦)	١٠٨
تعـريف الهيئـة الاستشـارية الـوطنيـة (١٩٧٧)	١٠٩
تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلـم (١٩٨١)	١١١
تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦)	١١٦
تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلـم (١٩٨٧)	١١٨
تعريف المؤلف (١٩٩٩)	١٣٠
الفصل الرابع	
مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم اخرى مشابهة	١٣٤-١٥٣
مفهوم صعوبات التعلم والمعاقين تعليميا (١٣٧)	١٣٧

الصفحات	الموضـــــــوع
١٣٧	مفهوم صعوبات والمضطربين تعليمياً
١٣٨	مفهوم صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً
١٣٧	مفهوم صعوبات التعلم وبطء التعلم
١٥٠	مفهوم صعوبات التعلم ومشكلات التعلم
١٥١	مفـــهوم Learning Disabilities ومفـــــهوم Learning Difficulties
	الفصل الخامس
١٧٢-١٥٦	**انــواع صعوبـات التعلـم**
١٥٦	صعوبات التعلم النمائية
١٧٢	صعوبات التعلم الاكاديمية
	الفصل السادس
٢٣٤ -١٧٥	**الافتراضات التى تكمن خلف صعوبات التعلم**
١٧٥	مقدمـــــــة
١٧٨	أولا: المناهج الرئيسية لتفسير صعوبات التعلم
	المنهج السببى الوجهة
	المنهج الخاص بالأثر
	نظريات العامل أو العرض الواحد فى مقابل نظريات العوامـــل والاعراض المتعددة
١٨٨	اتجاه أو نظريات العوامل والاعراض المتعددة

الصفحات	الموضـــــوع
١٨٩	الاتجاه السلوكى
١٨٩	افتراض لى سوانسون وكيغ
١٩٢	افتراضات اخرى
٢٠٣	النموذج النفس عصبى
٢١٠	نموذج العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات
٢٢٣-٢٢٠	الانتباه التميـــــز
٢٣٠-٢٢٧	الذاكرة التكامل الحسى
٢٣٣-٢٣١	تكوين أو صياغة المفهوم حل المشكلة
	الفصل السابع
٣٠٤-٢٣٧	**نحو خصائص للأطفال ذوى صعوبات التعلم**
٢٣٧	صعوبة تحديد خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم
٢٤٥	أولا: الانتباه ومستوى النشاط والتروى الاندفاعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم
٢٥٧	نموذج المؤلف الثلاثى يوضح العلاقة بين صعوبـــات التعلـــم والتروى / الاندفاع
٢٦٧	ثانيا: الدافع للانجاز ومكوناته لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم
٢٧٠	- دراسات تناول الدافع للانجاز وصعوبات التعلم
٢٧١	- أولا: الدراسات التى تناولت الدافع للايجاز صعوبات التعلم
٢٧٢	- ثانيا: دراسات تناولت مكونات الدافع للانجاز وصعوبات التعلم

الموضـــــــوع	الصفحات
ثالثا: الذاكرة وصعوبات التعلم	٢٨١
محددات سعة الذاكرة قصيرة المدى	٢٨٤
أولا : دراسات اهتمت بقياس سعة الذاكـــرة لـدى الأطفـال ذوى صعوبات التعلم	٢٩٠
ثانيا: دراسات تناولت القدرة على التذكر وبعض عملياتـــها لـدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٢٩٣
الفصل الثامن	
تشخيص وعلاج صعوبات التعلم	٣٠٧-٣٣٣
أولا: التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٣٠٧
ثانيا: التشخيص العلاجى لصعوبات التعلم	٣١٥
ثالثا: طرق وبرامج علاج صعوبات التعلم	٣٢٥
البرامج التى تركز على العلاج	٣٢٨
البرامج التعويضية	٣٢٩
البرامج التى تركز على المنهج البديل	٣٣٣
خاتمـــــة	٣٣٤
المراجـــع	٣٣٧-٣٦١
أولا: المراجع العربية	٣٣٧-٣٤٢
ثانيا: المراجع الاجنبية	٣٤٣-٣٦١
قائمة تصويب الاخطاء	



بسم الله الرحمن الرحيم

"شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائما بالقسـط لا اله الا هو العزيز الحكيم"

(آل عمران: ١٨)

"وقال الذين أوتوا العلم ويلكم ثواب الله خير لمن آمـن وعمـل صالحا ولا يلقاها الا الصابرون"

(القصص: ٨٠)

" .... والراسخون فى العلم يقولون آمنا به كل من عند ربنا وما يذكر إلا أولوا الألباب"

(آل عمران: ٧)

هـــذا الكتـــاب

كم تاقت نفسى ان اخرج كتابا فى مجال صعوبات التعلم أسهم به ضمـــن الذين اسهموا فى اثراء هذا المجال، ولم اشا اعقد النية والعزم على ذلـــك ضاربـا بقلمى فى متن كتاب اجنبى اقوم بترجمته حتى آتانى من يهدم ما تعلقت بـــه نيتـى وانعقد عليه عزمى ليطرح هذه الفكرة بعيدا، اذ جاء هاتفه ملوحا ببعـــض الأفكـار التى تقدح فى شمول الكتب المترجمة على ما يجب ان يوضـــع فـى المجـال أولا وبداءة، إذ الكتب المترجمة تفرض محتوى علميا بعينه قد يقترب أو يبتعد عن مـــا نحتاجه فى البيئة العربية، فضلا عن أن هناك قادحا لا بأس به فى أهمية الأعمـــال المترجمة، وقادحا آخر ما من شك فى أنه ينال من جهد الباحث ودوره بعدما دخـل الحاسوب الآلى فى ترجمة النصوص الاجنبية إلى اللغة العربية، وهو ما يجعل فـى النهاية دور صاحب العمل منحصرا فى الغالب الأعم فى تصفيف وتهذيب الترجمـة فقط، ضف إلى ما تقدم ان الكتب المترجمة لا تفسح لصاحبها مجالا لأن يبرز رأيـه اللهم الا إذا اعتمد على نظام التهميش. لهذا ولأكثر فقـد عدلـت عـن ان يكـون اسهامى مترجما، وما دفع من عدولى وزاد من تحولى من الترجمة إلـــى التـأليف اضافة لما تقدم هو أننى متخصص فى هـــذا المجـال فـى مرحلتـى الماجسـتير والدكتوراه، الأمر الذى وفر لى بعض الأفكار التى لا بأس بها، كما وفر لى بعـض التراث الذى يمكن الاعتماد عليه، زد على ذلك قيامى ببعض البحـوث فـى هـذا المجال وتدريسى له فى اكثر من جامعة مصرية وانتدابى لالقاء محـاضرات فـى العديد من مؤسسات التربية الخاصة فى جمهورية مصر العربية، وعليه فقد اجمعت النية والعزم على التأليف لا الترجمة وعكفت على ذلك ما استطعت إلى ذلك سبيلا.

وما أن اكملت الشكل المبدئى للكتاب وما يتضمنه حتى جعلت منه مؤلفـا صغيرا يدرسه طلابى وأعوزت إليهم بأن يفردوا أوراقا خاصة يسجلون فيـها مـا للكتاب وما عليه حتى يمكن الافادة منها فى التعديل والتبديل لمحتوى الكتاب ومتنـه، وشجعت طلابى على ذلك فأتتنى أفكارهم لاجد بعضها اجمل واكمل من افكارى فـى بعض الاحايين وخاصة فى ما يخص تنظيم الشكل، فحمدت لهم صنعيـهم وافـدت

منها فجزى الله طلابى عنى خير الجزاء. ولم يقف الحد عند هذا بل ذهبت اطوف على الباحثين فى نفس المجال وعلى زملائى وأى من يكبرنى فى العلم سواء كان منهم من هو مهتم بالمجال أو غير مهتم به، وكانوا لى فى ذلك اسوة حسنة فماضنوا وما بخلوا برأى، ويحمد فى هذا الصنيع قسم علم النفس التربوى بكلية التربية ببنها جامعة الزقازيق، فلهم منى كل إعظام، وإكبار. ولم يكن ليفوتنى وجود عالم جليل مثل الأستاذ الدكتور/**أنور الشرقاوى** منتدبا فى ذات القسم بنفس الكلية السابقة، فالتمست منه العون والرأى والتمست الجلوس بجانبه وأنا أهمس بأدب حجم وصوت خفيض ان يبارك كتابى بالنظر فيه، ولم يكن الكتاب الا ذاك الذى ادرس منه لطلابى- وليس على الشاكلة التى بين يدى القارئ الآن وبعد ما تم تجويده كثيرا حتى لتحسبه الآن كتابا آخر- فما كان منى إلا أن وجدت منه أدب العلماء وحفاوة المفكرين وحنان الآباء والمربيين فكنانى مداعبا وضمنى إليه مرحبا، واكرم وفادتى مربتا فى حنان اب وحب والد وتسلم منى تلك النسخة المبدئية واعادها إلى مادحا اياها وشاكرا صنيعى واوعوز بالنصح فالتزمت نصحة وشكرت له ادبه وعمله وكرمه، ونظرت الظروف ارمقها ببصرى ولحاظى حزينا ان منعتنى من انال شرف ترصيع صدرى بكتابة مقدمة لهذا الكتاب، إذا كان للقدر صنيع لا يمكن الفكاك منه ولا الانعتاق من حوبته، فقد كان هذا العالم الجليل على موعد مع ازمة صحية، فجزاه الله خيرا لتشجيعه المتواصل لى. أما الأستاذ الدكتور/ **عبد المطلب أمين القريطى** أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان فكان دائم التشجيع لى فشكرا له على صنيعه.

ولقد كان من ثمرة كل هذا ان خرج الكتاب يتضمن ثمانية فصول جاء الأول ليتضمن التطور التاريخى لنشأة المجال وكيف انسلخ من المجالات الاخرى، فعرضنا فيه لاسهامات العديد من العلماء الأوائل ببحوثهم المبكرة، وكيف ان هذه البحوث مهدت لظهور المجال، ولا ننكر ان هناك اسهامات لعلماء آخرين الا أننا ارتأينا اثبات أكثرهم اسهاما من وجهة نظرنا والأمر فى هذا المجال لا يخلو من وجهة نظر، كما اننا هدفنا من هذا الرصد التاريخى إلى جانب ما تقدم هو ان

يكتشف القارئ والباحث كيف ان المجال مازال متأثرا بحمل التأثير التاريخى فى المفهوم الخاص بمجال صعوبات التعلم وكيفية التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد اثبتنا ذلك ما استطعنا إلى إليه سبيلا، وسوف تجد بعضا منه فى هذا الجانب مسطورا، وتركنا بعضا آخر ليمعن القارئ والباحث النظر فيكون له فى ذلك وجهة نظر.

أما الفصل الثانى فقد جاء ليتضمن حجم مشكلة صعوبات التعلم، وضمنا فى ذلك دلالة الاختلاف فى تقدير حجم انتشار المشكلة داخل مدارس الدول المتقدمة ودول الأمة العربية، وجمهورية مصر العربية، وقد كان لإختلاف التقديرات حول نسبة انتشار هذا الآفة دلالات عدة سطرناها بوضوح، كما لم يفوتنا ان ننوه بين الحين والآخر عن آثار انتشار صعوبة التعلم وما تخلفه من نتائج سلبية على الساحة العربية.

وبالنسبة للفصل الثالث فقد تناولنا فيه مفهوم صعوبات التعلم، وعمدنا فيه إلى تحليل عينة من مفاهيم صعوبات التعلم جاءت متمثلة فى تحليل التعريفيين الخاصين بإثنين من العلماء الأوائل فى هذا المجال، ثم انتقينا عينة من التعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم الصادرة من الهيئات الدولية والمؤسسات البحثية المعنية، وما كان هدفنا من ذلك الا الخروج بتعريف عربى والوصول إلى اكثر المكونات والخصائص شيوعا فى المجال بغية الاستفادة من ذلك فى انتقاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بطريقة تقوم على أسس علمية مستوحاة من هذا التحليل العلمى.

وفى الفصل الرابع فقد رام لنا أن نفرق تفريقا واضحا بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الاخرى الأكثر شبها بمفهوم صعوبات التعلم، هادفين من وراء ذلك إلى ازالة العديد من نقاط الخلط والاشتباه بين مفهوم صعوبات التعلم وهذه المفاهيم، وتوفير خصوصية واضحة وغير مفتعلة تسهم فى التمييز بين

الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال من ذوى المشكلات التعليمية والذين يتشابهون من قريب أو بعيد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وبالنسبة للفصل الخامس فقد جعلناه يخص أنواع صعوبات التعلم فأثبتنا فيه ما يخص صعوبات التعلم النمائية، ونوهنا سريعا عن ما يشير إلى صعوبات التعلم الأكاديمية على أمل ان يزاد فى تفصيل هذا المكون الاخير لاحقا.

أما الفصل السادس فقد تضمن الافتراضات التى تكمن خلف صعوبات التعلم، ولم نشأ نسميها أسبابا بل اسميناها افتراضات، وذلك لأن الأسباب لها صفة الثبوت والرسوخ، كما أن كلمة أسباب تعنى ان ما نسطره قد اثبته التجريب العلمى واصبح حقيقة واقعة يجب العمل فى ضوئها، وهو امر تأباه طبيعة المجال، ومن هنا كان تسميتنا لهذا الجانب بالافتراضات. وقد عرضنا فى هذا الجانب لأهم الاتجاهات الرئيسية والمركزية ونحينا جانبا ما راتأيناه فرعيا وما لم نرى فيه صحة على الاطلاق.

أما الفصل السابع فقد جعلناه بعنوان نحو خصائص للأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولم نقل خصائص الأطفال ذوى صعوبات تعلم، وذلك لما للمجال من طبيعة خاصة تتأتى من أنه لا يمكن اثبات خصائص بعينها لهؤلاء الأطفال غير تلك الخصائص التى اوردناها على طول الكتاب وفصوله الاخرى ولم يعد عليها خلافا كخاصية ان هؤلاء ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، أو كخاصية التباعد الداخلى والخارجى وغيرها من الخصائص التى كانت فى تثبت هذا الكتاب، أما ما دون ذلك وقد اثبتناه فى هذا الفصل فهو من الخصائص التى تتضارب نتائج البحوث حولها ولذلك كان عنواننا المتقدم لهذا الفصل.

وفى الفصل الثامن فقد عرضنا فيه لكيف يمكن التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وكيف يمكن اجراء عملية تشخيص من اجل العلاج، ثـــم زيلنــاه بطرق وبرامج علاج صعوبات التعلم.

ولقد رام لنا وضع بعض البرامج التطبيقية التى تستخدم فى علاج بعـــض أنواع صعوبات التعلم إلا أنه ارتاى لنا تنحية ذلك جانبا ليكون فى كتاب أخر، وهــو ما نرجو ان تدركنا به مشيئة رب العالمين "ولا تقولن لشيئ انى فاعل ذلك غــدا الا أن يشاء الله واذكر ربك إذا نسيت وقل عسى ان يهدينى ربى لأقرب من هذا رشدا" (الكهف : ٢٤- ٢٥)

وبعد ،،

اللهم انى بذلك قدر جهدى ما استطعت، واستنفرت من طاقتى ما أدركــت وتوكلت عليك سبحانك فيما كتبت، فان كنت قد وصلت إلى الصواب فيما ذهبت إليه فالمنة والفضل من الله رب العالمين، وان كان هناك من خطأ أوهن أو ضعف فــى هذا الكتاب فمنى لا من غيرى، وحسبى أننى بشر قد حاولت فأخطأت وأصبت "ربنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا وهب لنا من لدنك رحمة انك انت الوهاب ربنــا انــك جامع الناس ليوم لا ريب فيه ان الله لا يخلف الميعاد" (آل عمران: ٨-٩)

وإليك اللهم أتوجه بالرجاء والدعاء أن يكون عملى خالصا لوجهك وأن تنفعنى بــه، وأن ينتفع به طلابى فى امتنا العربية وبلدنا الحبيبة مصر الكنانة التى يبلغ حبها فــى قلبى مبلغا يمس نخاع عظامى، ويملك شغاف قلبى، ويستحوز على كــل خلجــاتى، والله إذ أدعوه مستجيرا بكل مجرحة من دعاء وبكل محرجة من توســل أن يكــلأ روح مصر بكل ما ترون لها أمانى محبيها، وتعتلج به صدور المخلصين لها.

والله من وراء القصد وعلى الله السبيل

الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان

القليوبية فى ١٩٩٩/١/٣١

تقديـــم :

لقد بات من المؤكد الذى لا مراء فيه أن التعلـم بعامــة تحكمـه قوانيـن وشروط تسهل عملية التعلم إذا ما احسن فهمها وتفعليها، فلم تعـد عمليـة التعلـم تخضع للعشوائية أو الأفكار الذاتية التى لا تستند على فكر تعليمى وتربوى متقدم.

فعملية التعلم الصحيحة هى التى تقوم على فهم صحيـح لكـل مفـردات منظومة التعلم التى تؤثر على الفرد المتعلم، ولم تعد عملية التعلـم تخضـع إلـى التجزئ والانعزالية للعوامل التى تسهم فى عملية التعلم، فلم يعد ينظـر الآن إلـى المتعلم كجزء منعزل عن النظام الكلى المحيط بكل ما تعنيه الكلية والشـمولية فـى النظرة، فنحن عندما نريد ان نقوم بعملية تعليم كنوؤة؛ فاننا يجب ألا ننظر إلى الطفـل فقط على أنه كائن حى دون أن ننظر بفهم واعى إلى خصائصه العقليـة والذهنيـة والانفعالية والنفسية.

وحتى إن نظرنا إلى المتعلم ونحن على وعى بكل ما تقدم، فإننا لا يمكـن ان نقوم بعملية تعليم مناسبة دون أن ننظـر إلـى تفضيلاتـه النوعيـة واسـاليبه واستراتيجياته الخاصة فى التعامل مع كل مفردات موقف التعلم، فلقد تغيرت النظرة إلى المتعلم فى ضوء نظريات التعلم قديماً وحديثاً، ولم يعد المتعلم محطاً للتجريـب العشوائى ولا مهبطاً لكل عابث يريد أن يسبر اغواره ويستكشف مكنوناته ويسـبح فى بحور انفاسه المظلمة، فهو ليس فأر واطسون ولا قط سكنر ولا كلب بـافلوف، انما المتعلم تحميه نظره إنسانية تفرض علينا ألا نخضعه للتجريب العشـوائى فـى الوقت الذى يقف من وراء عظمته دين عظيم جعل منه وسيلة وغاية إذ يقول ربـك "ولقد كرمنا بنى آدم حملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلنـاهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً".

وما كان للخليفة إلا قدراً من مركوز الخلاقة العظيم الذى جعلنـا الله بـه حين رفع قدر الإنسان، وقدر عقله فجعل ما يحوزه وما يملكه على قدر ما إسـتخلفه

"وإذ قال ربك للملائكة انى جاعل فى الأرض خليقة قالوا اتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إنى أعلم مالا تعلمون"..

فكان التعليم والعلم لذلك أول إقرار بفوقية بنى آدم فى صورة أبى البشر آدم عليه الصلاه والسلام على كل المخلوقات حتى النورانية منها، فكان التعليم والعلم كلمة خلق وأساس ملك لأبينا آدم **"وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال انبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا".**

ولما كان التكريم والتمجيد علماً وتعليماً لأبى البشر آدم اعلاءً لقيمة العلم فى نوارنيته؛ وعملية التعلم فى احاطتها وشفافيتها؛ كان التأكيد على التعلم والتعليم متصلاً من لدن آدم عليه الصلاة والسلام حتى الخاتم صلى الله عليه وسلم وذلك عندما كان أول حرف يهبط من السماء هو أول حروف أبو البشر وهو أول حروف لغة القرآن **"إقرأ بأسم ربك الذى خلق، خلق الانسان من علق، إقراء وربك الأكرم الذى علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم".**

إننا إذن عندما نريد أن نقوم بعملية تعليم صحيحة فإنه يجب الا ننغلق فى فهمنا لعملية التعليم والتعلم- إذا ما أردنا لها أن تحقق المرجو والمأمول منها- أن نقف فى معرفتنا حد فهم المتعلم منعزلين فى فهمنا عن فهم واقعه وبيئته ومحيطه وما يحيط به من عوامل ومتغيرات اسرية وصفية وبيئية، سواء كان ما يتعلق بالمناخ النفسى، أو الفيزيقى، أو ما يتصل بها من امكانات وموارد وحاجات، وثقافة وروافد معرفيه، واقتصادية و.....

كما أننا نكون فى وضع قد جافاه الحق وجانبه الصواب إن وقف فهمنا لسلامة عملية التعليم والتعلم حد ما تقدم فآثرنا السلامة واكتفينا نقصر النظر على ما تقدم دون أن ننظر بعين فاحصة لأهمية استخدام الآليات والطرائق والوسائل

والمعينات وكافة المسهلات التى يمكن أن تعين على اعطاء أكبر تفعيل وانجح تعميل لكل ما تقدم، على أن لا نغفل حقيقة مؤكدة مفادها: أن لكل موقف تعليمى ما يناسبه من تلك الآليات والطرائق والوسائل والمعينات، وأن لكل فرد متعلم كينونته الخاصة ومزاجة الخاص، وسماته وخصائصه، الخاصة التى تجعلنا نعطى له وزنا نسبيا مزيدا عليه أو منقوصا منه مقارنة برفيقه ونده وقرينه، وحينئذ نكون قدر راعينا وأحطنا خبرا بما يسمى تفريد التعلم؛ ذلكم التفرد الذى ينتشل خصوصية فى الآليات والطرائق والوسائل والمعينات من الإطار العام الحاكم لعملية التعليم والتعلم فى ضوء ما تقرره مبادئ وحقائق وقوانين ونظريات التفكير والتعلم والتعليم بعامة.

إننا حين نراعى كل ما تقدم فإنه يجب أن لا يكون منفصلا عن تحديد مرامينا وأهدفنا من وراء كل ما نريد، لأننا إن تغافلنا مرادنا وأهدافنا أصبح كل ما نقوم به يخضع للعشوائية ولا يستنفر طاقتنا وطاقات المتعلم، ويصبح ما نفعله لا يعد غير عبث لا طائل من ورائه ولا نفع يرتجى بالقدر المناسب لما نفعله.

إن رصدنا وفهمنا لكل العوامل والمتغيرات السابقة إذا ما أردنا تفعيل عملية التعليم والتعلم، لا يجعلنا نغفل أنه إذا كان لكل عامل أثر وأهمية فإن لهذه العوامل طبيعة خاصة فى التفاعل مع بعضها البعض لكى تعطى تأثيرا بعينه، ومن هنا نجد عالما مثل صموائيل يشير إلى أن أحد أهداف علم النفس المعرفى هو تكشف العمليات العقلية التى تمكن المتعلم من أن يكون على وعى وفهم ببيئته، ومن هنا فإن علماء النفس يرون أنه لكى يتم تحقيق هذا الهدف فإنه يجب أن نتعرف على لعوامل التى تقع خارج الفرد والعوامل التى تقع داخله، وكذلك أى العوامل التى يمكن أن تتفاعل مع بعضها البعض، أو تكون من طبيعتها أنها متفاعله فعلا مع بعضها البعض.

ورغم مراعاة كل ما تقدم فى العديد من نظم التعليم فى الدول المتقدمة، إلا أنه قد وجد بعض الأطفال داخل الفصول الدراسية العادية لكنهم لا يتعلمون

بالصورة المناسبة، ومما زاد الأمر صعوبة هو أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من أى إعاقة، كما أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، إذ يتسم هؤلاء الأطفال بأنهم ذوى ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط.

لقد كان أمر هؤلاء الأطفال مثيراً للعجب ودافعاً للجدل الشديد، إذا كيف يمكن قبول فكرة عدم قدرة طفل على التعليم وهو يتسم بالسلامة من كل جانب، فهذا الطفل الذى يثير هذه الاشكالية لدى المعلمين والعلماء، لا يعانى من اعاقة حسية بصرية كانت، أو سمعية، أو لمسية، أو ...، كما أنه لا يعانى من اعاقة بدنية، ولا يعانى من ضعف أو هزال فى الصحة العامة، ولا يعانى من مشكلات اسرية، أو أى صورة من صور الحرمان البيئى سواء كان ذلك الحرمان يتمثل فى الحرمان الثقافى أو الاقتصادى، أو حتى نقص الفرصة للتعلم، كما أنه لا يعانى من الاضطرابات النفسية الشديدة، وليس متخلف عقلياً.. إن مثل هذا الطفل، وبهذا الوصف، ما من شك فى أنه يثير الدهشة ويبعث على العجب.

لقد كان لظهور هذه المشكلة داخل المؤسسات التعليمية فى الدول المتقدمة مثيراً لكل تساؤل، ومهيجاً لكل عجب، وباعثاً لكل فكر فى أن يصل إلى فهم لاشكالية هؤلاء الأطفال، ومحاولة البحث حول كيفية حل مشاكلهم وجعلهم متعلمون عاديون لأنهم بالفعل عاديين من كل جانب أو متغير من متغيرات شخصية التى أوردنا طرفاً منها.

وذهب العلماء يفصحون ويتعرضون هذا الطفل القابع فى فصله متحدياً كل تقدم من طرائق وآليات وفنيات واستراتيجيات التعليم وكأنه قد أخذ عهداً على نفسه وهو يقبع فى فصله أن يثير فضول وتحدى المنشغلين بالتربية حتى يبحثوا عن حل لعدم قدرته على التعلم بالقدر المناسب، وأن يثير فى وجههم قلاقل الحرج لفكرهم وعلمهم..

وذهب العلماء والباحثين من كل تخصص يجوبون عالم هذا الطفل الغريب، ذهبوا يبحثون فى عالم هذا الطفل المحير من داخله وخارجه، فراح علماء الطب، والطب النفسى، والفسيلولوجى، وعلماء البصريات، وأطباء العيون، وعلماء التربية، وعلماء النفس بعامة، وعلماء التربية الخاصة ينحتون صخور مشاكله، ويجوبون آفاق أنفاسه المظلمة فما كان منهم إلا أن خرجوا علينا بأسماء ومسميات وأوصاف لهذا الطفل تفوق العد والحصر ٠٠ لقد خرجوا بعد أن مخروا عباب هذا الطفل باسماء ومفاهيم تتفق وتوجه كل تخصص، فما إزداد أمر استجلاء غموض هذا الطفل الا مزيداً من الغموض، إذ أورد علماء كل تخصص مسميات وأوصاف لهذا الطفل تتمشى وطبيعة علمهم ومنحاهم وتوجههم النظرى فخرج علينا ذوات التوجه الطبى يسمون حالة هذا الطفل أو الأطفال الذين على شاكلته بأنهم أطفال ذوى اصابات دماغية، أو أطفال ذوى خلل مخى بسيط، أو أطفال ذوى اعاقات تعليمية وتربوية، أو أطفال ذو تلف مخى بسيط، أو أطفال ذو اعاقات نفس لغوية ، أو أطفال ذوى اعاقات ادراكية، أو ٠٠٠٠، وذهب علماء النفس والمنشغلين بتربية الطفل هم الأخرين يطلقون مسميات أو وصاف لهؤلاء الأطفال تتفق وطبيعة علومهم وتتطابق مع طبيعة توجهاتهم، فذهب منهم من يقول بأنهم أطفال يمكن أن نسميهم بالأطفال ذوى صعوبات فى القراءة، وآخرون يقولون أنهم أطفال يعانون من حبسة،وقائل منهم يقول أنهم أطفال عاجزين عن التعلم، وثالث٠٠ورابع، و٠٠٠

لقد أصبح أمر هؤلاء الأطفال بعد هذا الضحب المقيت من كثرة المسميات أمر يبعث على مزيد من الدهشة والحيرة بين العلماء الأمر الذى جعلنا نلمح بعض العلماء يعبرون عن دهشتهم هذه وحيرتهم تلك حينما لمحنا بعضهم يقول إن أفضل وصف لهؤلاء الأطفال هو أنهم أطفال ذوى مشكلات محيرة، وآخرون ذهبوا يطلقون عليهم مسميات تخال أنها تعبر عن ضيق وتوتر، إذ ذهب هؤلاء يطلقون على أمثال هؤلاء الأطفال بأنهم أطفال ذوى مشكلات خفية٠ فما وجدناهم بذلك الا وقد زادوا الأمر غموضاً على غموض وأصبح حتى أمر الاتفاق على اسم أو مفهوم يوصف من خلاله هؤلاء الأطفال مثاراً لكل دهشة ومستنفراً لكل عجب٠

نعم...

إنها حقيقة مؤكدة لامراء فيها، تلك الحقيقة التى تشير بأن أمر هؤلاء الأطفال قد أصبح أكثر تعقيداً وأشد نفيراً فى مضمار الخلاف الدائر، الأمر الذى أشاط صدور أولياء الأمور فى الدول المتقدمة، وذهبوا فى غدوهم ورواحهم لا يملون من طرق أبواب عقول العلماء وهم يتساءلون:

ما حقيقة أولادنا ؟ وإلى أى فئة من الأطفال ينتمون ؟

وكأن لسان حالهم يقول نريد أن نطمئن على أولادنا وأن نفهم حقيقتهم وهم فى ذلك محقوق كل الحق لامراء فى ذلك أى مراء، فما من ولى أمر الا وينظر بلحاظه إلى إبنه متمنياً له أن يكون أفضل من كل الورى حتى من نفسه التى بين جنبيه.

لقد ذهب أولياء أمور هؤلاء الأطفال يعزفون عن هم كل خلاف بين العلماء الا هم واحد لا يعزفون ولا ينحازون عنه قدر أنملة أو مثل خردلة إلا وهو هم إراحة صدورهم الذى إعتلجه نار الخوف على أولادهم، والذى تحركه وتأججه نار السؤال الطائح لكل سكينة فى صدورهم وهو:

ما حقيقة أولادنا ؟ وما مشكلتهم ؟

وذهبوا بالفعل لا يملون السؤال كلما لاح لهم إلى ذلك سبيلاً، حتى كان يوم السادس عشر من شهر ابريل سنة (١٩٦٣) هو الموعد المحتوم الذى لا فكاك منه فى ولاية شيكاغو بالولايات المتحدة الامريكية، حيث عقد مؤتمر برئاسة صموائيل كيرك لمناقشة مشكلات هؤلاء الأطفال وأليق مسمى لهم حضره جمع غفير من العلماء والباحثين وأولياء أمور هؤلاء الأطفال، واسفر النقاش والسجال عن أن أليق وصف ومسمى لهؤلاء الأطفال هو أنهم أطفال ذوى صعوبات تعلم Children with Learning Disabilities.

ورغم أنه قد كان بالفعل يوم (١٦) من شهر ابريل سنة (١٩٦٣) هو اليوم الذى يمثل المشهد الختامى لحل اشكالية التوحد حول المسمى والمفهوم الذى يصف هؤلاء الأطفال، إلا أنه رغم هذا التوحد فقد دب فى أوصال هذا المجال العديد من دوائر الخلاف المقيت حول حقيقة هذا المفهوم، وما هى المكونات التى يتضمنها هذا المفهوم، حتى يستطيع العلماء توحيد جهودهم فى فهم مشكلات هؤلاء الأطفال ومعرفة خصائصهم، وذلك حتى يمكن أن يرتقى هذا المجال من خلال التوحد فى اجراءات التشخيص ومن ثم العلاج والتى تترتب بداهة على كل ما تقدم.

وتكونت بالفعل العديد من الهيئات والمؤسسات البحثية اما بوازع ذاتى من العديد من العلماء المهتمين بالمجال والمنشغلين بهؤلاء الأطفال، واما بايعاز من الحكومة الفيدرالية بالولايات المتحدة الامريكية،اذ تكونت مثلا الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين كهيئة فرعية ضمن هيئات مكتب التربية الامريكى، وضمنت فى تشكيلها واهتمامها لجنة خاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتكونت ايضا رابطة من ثمان هيئات بحثية فرعية اسمت نفسها الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم ينطوى تحت عباءتها ٢٢٥٠٠٠ عالما، وتكونت على سبيل المثال ايضا رابطة صعوبات التعلم الامريكية، والمجلس الدولى لصعوبات التعلم، وتم إنشاء وإصدر مجلات ودوريات بحثية متخصصة تهتم بشئون الأطفال ذوى صعوبات التعلم كمجلة أو جورنال صعوبات التعلم على سبيل المثال Journal of Learning Disabilities، ونوقشت قضية هؤلاء الأطفال فى مجلس الشيوخ الأمريكى، واعتبر المجلس أن وجود مثل هذه الفئة ضمن المتعلمين بهذا الوصف الشائك خطرا داهم يهدد الاقتصاد والتقدم العلمى الأمريكى، رصدت مبالغ طائلة لإجراء البحوث وفقا لهذا الخطر الداهم من وجهة نظر المجلس.

وعلى اية حال ... فبرغم جهود العلماء والهيئات والمؤسسات البحثية فى الخارج التى انصبت على فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وبرغم التوحد على المفهوم، برغم كل ذلك، فقد ذهبت تلك الجهود تعلق اعلانا واضحا وجليا عن

الاختلاف الشديد حول مكونات مفهوم صعوبات التعلم وحول خصائصهم، وبات الوصول إلى توحد فى هذا الاطار امر غاية فى الصعوبة وكأن الاتفاق الوحيد بين كل المهتمين والمؤسسات هو الاختلاف، الأمر الذى جعل فى بعض الاحيان أن تلعن بعض الهيئات الفرعية داخل مجلس رابطة صعوبات التعلم عن انفصالها عن الرابطة لعدم الاتفاق حول مكونات ذات طبيعة محددة ضمن مفهوم صعوبات التعلم، ونحجم عن كل ذلك اختلافاً حاداً وواسعاً حول خصائص الاطفال ذوى صعوبات التعلم، الأمر الذى جعل بعض الباحثين والمهتمين بهذا المجال يعلنون عن أن مجال صعوبات التعلم يجب ان يختفى من قاموس المهتمين بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وذهب آخرون يعلنون منذ البداية أنه لا يوجد مجال يسمى بمجال صعوبات التعلم وكأن اليأس قد دب فى اوصال المجال ليبليه بعلة الموت، لكن مثل هذا اليأس لم يكن ليجعل من هذا المجال أرضاً مواتا أوجد باء، اذ ظل العديدين لا يتوقفون عن البحث والاستجلاء لمشكلات المجال، مما جعل له سيرورة غير منقطعة، ومكاناً غير شانها أو مشوهاً فى فكر الكثيرين.

ولا عجب أن يبتلى هذا المجال يمثل هذه الآراء وتلك الأفكار، لأن الخلط والخلاف قدر مقدور على كل مجال وليد، ومجال صعوبات التعلم مازال بعد بضاً طرياً ناعم الاظفار والأظلاف .....

ولاعجب اذن أن يصاب لسان المتحدث والتخصص فى مجال شائك كمجال صعوبات التعلم بخلط زعاف يزرف سمه فى عقول الباحثين العجولين، لأن كثرة المفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم وتعدد دوائر لخلاف وتشابكها فى المجال تمثل سراديب تؤخر رؤيا القصر عن الزائر العجول !!

لا عجب أن يظل هذا المجال مثيراً للعديد من دوائر الخلاف لأن سحنته وشحمته قريبة الشبه ببعض فئات الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة فى مجال امراض التعلم، الأمر الذى يجعل من المجال نفقاً ظلماً لا يستطيع مرتق أن يرتقى

معلمه (بفتح الميم واللام) إلا إذا كان مزوداً بسراج الحكمة والحصافة، أو أن يكون في يده نبراساً مضيئاً زيته الصبر والتأني!!

ولاعجب أيضاً ان يظل إلف هذا المجال غير المنفك عنه ان يعاني من الاختلاف الشديد في التشخيص والعلاج، وهو الذي نشأ في حجر علوم الطب وباحة التخلف العقلي.

إن مجالات ونقاط العجب والتعجب التي اوردناها قد جعلت من تحديدنا لنسبة انتشار هؤلاء الأطفال داخل المدارس امراً مختلفاً فيه إلى أبعد حدود الاختلاف، وجعلت الباحثين يذهبون مذاهباً شتى في تقدير نسب تواجد هؤلاء الأطفال، فتارة نجد بعض الباحثين يشيرون إلى أن نسبة انتشار هؤلاء الأطفال تزيد عن ٤٥% في بعض الاحايين، وتارة أخرى نجد باحثين آخرين يشيرون إلى أن نسبة انتشار هؤلاء الأطفال تقل عن ذلك كثيراً فيخرجون بنسب تزيد أو تقل قليلاً عن ١٠%، وذهب آخرون يوردون نسباً ما بين هذه وتلك، الأمر الذي جعل بعض الباحثين يجيب عن سؤال حول هذا الموضوع اجابة تلخص مدى الخلط والخلاف الذي يعاني منه المجال وخاصة في مجال التعرف على هؤلاء الأطفال، ففي أحد المؤتمرات العلمية الخاصة بدراسة اشكاليات هذا المجال، سئل هيلمر مايكل باست باعتباره واحداً من الرواد الأوائل المهتمين بهذا المجال سئل: كم عدد الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

فأجاب : قل لي أي عدد منهم تريد أن تحصل وأنا سوف اكتب لك تعريفاً في ضوئه سوف تحدد الكثيرين.

ثم يردف قائلاً: لو أن صعوبة التعلم ستظل تعاني من مشكلات تحديدها والتعرف عليها، فإننا سوف نظل نعاني من مشكلات حادة في التشخيص والعلاج.

وعلى اية حال، ومهما كان الأمر من العجب والخلاف في مجال صعوبات التعلم لدى العلماء والباحثين في الدول المتقدمة؛ الا أنه في النهاية فقد تم الاتفاق بينهم على العديد من النقاط الخلافية في هذا المجال، أو إن شئت فقل أنه على أكثر الأحوال تشاؤماً فقد أصبح هناك مفهوماً يتفق عليه لتسمية هؤلاء الأطفال، وتم الاتفاق على الغاء مادون ذلك من مسميات كانت تستخدم كمترادفات لوصف فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وفى النصف الثانى من السبعينات كان هذا المفهوم قد وفد على الساحة العربية وبالتحديد على أرض الكنانة ليعلن عن وجوده وليداً ضمن مفاهيم علم النفس على يد عالم جليل يتسم برصانة الأسلوب وحصافة الفكر الا وهو الدكتور/ سيد عثمان وذلك من خلال مؤلف له فى هذا المجال، واسمى سيادته هؤلاء الأطفال بالوصف الذى أوردناه، بفئة الأطفال ذوى صعوبات تعلم ترجمة للمصطلح الأجنبى Learning Disabilities، وكان ما ذهب إليه سيادته فى هذه الترجمة يمثل قوة فى المنحى الانسانى الحكيم، إذا لم يشأ فى ترجمته أن يسميهم بالأطفال غير القادرين عن التعلم لأن فى تسميتهم بهذا الاسم طعناً فى انسانية الانسان وهدماً للبنيان النفسى السليم لأطفال مازالوا فى باكورة حياتهم وانسانيتهم، إذا كيف يطيق علماء النفس ان يكنوا طفلاً ناعم الملمس مرهف النفس، ما فتئ تتكحل عينيه بنور الدنيا واشراقة صباحها الوضاء ثم يسارعون بوصمه بوصمات من الخزى والعار فيسمونه طفل عاجز عن التعلم، وحسناً فعل استاذنا.

وتناقلت المؤسسات التعليمية والبحثية فى امتنا العربية الخالدة هذا المفهوم الجديد، الا أنهم تناقلوه محرفاً وليس كما ذهب الدكتور/ سيد عثمان، اذ هاجر المفهوم مبدلاً ومحرفاً تبديلاً وتحريفاً ينأى عن الانسانية منأى بعيداً، اذ سموا الأطفال بالوصف الذى اوردناه فى هذا التقديم بالاطفال العاجزين عن التعلم تارة، أو بالأطفال غير القادرين على التعلم تارة اخرى، فكان قدراً (بفتح الدال) غير مباركاً، وقدراً (بتسكين الدال) غير معظماً. اذ كيف تطبق نظائر علماء النفس ان

تصف طفلا بهذا الوصف الذى يدعو صاحبه إلى اليأس وانقطاع أى أمل بالرجاء فى أى قدر من انسانية الانسانية.

وبات من سؤ الطالع لا من حسنه، ان تصبح مثل هذه المفاهيم تثير خلطا كبيرا فى المجال، وتثيرا خلطا أكبر لدى العديد من الباحثين على الساحة العربية، إذا أن مثل هذه المفاهيم بالاضافة لمجافتها للمنحى النفسى والانسانى قد قربت المفهوم إلى حد كبير بأكثر المصطلحات شبها به، الأمر الذى جعل العديد من المتخصصين وذوى الدرجات العلمية الرفيعة يخلطون بين مجال صعوبات التعلم ومجالات: التخلف أو التأخر الدراسى، وبطيئى التعلم، والمعاقين تعليميا، والمضطربين تعليميا، والمتخلفين عقليا، الأمر الذى جعل المفهوم فى النهاية يرد إلى الساحة العربية ويتناقل على بسيطتها هزيلا ضعيفا مشوها، أو ان شئت فقل وعلى أكثر الأحوال تفاؤلا، أصبح يسبح على بسيطة الأمة العربية يرسف فى اغلال الاسر البغيض، أو أصبح ينتقل مهيضا مكلوم الساق أو الذراع وقد اصابت عينة حمرة البكاء، وكأنه من الالف اللازم غير المنفك عن هذا المجال أن يظل قدرا مقدوزا عليه ان يبقى مرتعا خصبا لكل شطح فى الخلاف، الأمر الذى جعلنا فى هذا المؤلف نؤكد مرارا ملحين على خصوصية وتفردية هذا المجال مقارنة بأكثر المجالات شبها به مفرقين بينه وبين المجالات الأخرى الشبيهة به فى السحنة والشحمة واللحمة.

ولا غرو، فقد كان لعدم الاتفاق بيننا نحن العرب حتى على مجرد ترجمة المصطلح الأجنبى، بالاضافة إلى نقاط عدم الاتفاق الاخرى أن اضطرب فكر بعض الباحثين من الذين اعدوا درجات علمية فى هذا المجال فذهبوا لعجلة اصابتهم، ولعدم تأنيهم فى البحث والفحص والتمحيص يخلطون خلطا عظيما لا طائل من ورائه الا مزيد من الربكة والارتباك فى فكرهم والأفكار الخاصة بالمجال، الأمر الذى يجعلنا ننادى بأعلى صوتنا فى محيط الأمة وخليجها ومن محيطا إلى محيطها، ومن خليجها إلى خليجها وعلى سهولها ووهدانها ومرتفعاتها إلى توحيد الجهود

وانشاء رابطة خاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلـم، رابطـة تتمتـع بشـخصية قانونية، وتتسم بولادة شرعية، ولتكن ولادتها فى حضن جامعة الدولة العربية بيـت كل العرب.

إننا عندما ننادى بذلك، انما يمثل ثقة منا اكيدة فى أننا أمة ما يجمعنا فيـها ويوحدنا أكثر مما يشتتنا ويشرزمنا، فنحن متشابهون فى كل شيئ حتى فـى نشـرة الأخبار الجوية، نعم.. انها حقيقة لامراء فيها وحرى بهذه الحقيقة كل صدق ويعيـد عنها كل اكاذيب الكاذبين ورجفات المرجفين من الذين يريدون فتكا بصلـب أمـة سيظل قائما معدولا لا ينال منه نائل وان احتاط وتفنن فى صناعـة شـراكه فـى اخابيله الحبلى بكل بغض وحقد لأمة تورث الدنيا قرونا عدة وسنينا تضـرب فـى بطن التاريخ امدا بعيدا.

أننا ندعو إلى ذلك ولكثر، لأن فى الاهتمام بالاطفال ذوى صعوبات التعلـم اهتمام بمستقبل أمة نرومه عظيما ونتوقه أكثر إشراقا.

إننا نجأر داعين بالاهتمام بفئة الأطفال ذوى صعوبات التعلـم، وبمجـال صعوبات التعلم لأننا فى تشرزمنا وعدم توحدنا حتى حول المفهوم ذهبنا نخلط خلطا واضحا فى هذا المجال فكان من نتيجة ذلك أننا سـمينا الأسـماء بغـير اسـمائها، ووصفنا الداءات بغير عللها، فكان مخاضا طبيعيـا أن إزداد أمـر هـؤلاء الفئـة اضطرابا، وتعقدت مشكلاتهم تعقيدا كبيرا، وظل المعبود الأكبر والذى يتمثـل فـى المتوسط التحصيلى سببا فى كل هذه المشكلات، إذ وقف هذا المعبود منسكا لتعبـد أهل التربية وعلماء النفس، فذهبوا يقيسون عليه كل طفل يريدون تصنيفه أو فهمـه بينما الأطفال ذوى صعوبات التعلم بعيدين كل البعد عن ذلك المعبود المؤله فينا.

إننا يجب ان نهتم بصعوبات التعلم لأن الطفل صاحب الصعوبة فى التعلـم لا ترجع محنته فى التعلم إلى سبب ظاهر جلى، بل يرجع إلى سبب بـاطن خفـى،

وقد صدق ميلتون بروتون اذ يقول: إن مشكلة الطفل ذو صعوبة فى التعلم، ليست كمشكلة طفل يعانى من مغص فى بطنه يستطيع أن يشكو به لأبيه أو معلمة فيصفون بدورهم دواء متاحا لداء معروف..

إننا يجب أن نهتم بالأطفال ذوى صعوبات التعلم لأن محنته صعبة فى التعرف عليها، وحالة الطفل ذو صعوبة فى التعلم تثير الدهشة لأن ما يكبل طاقته غير مفهوم فهما صحيحا مقارنة بغيره من ذوى الاعاقات الاخرى. فأن لا يتعلم طفل يعانى من حرمان حسى أو اعاقة حسية، أو أن لا يتعلم طفل يعانى من مشكلات اسرية حادة، أو يعانى نقصا فى الذكاء، أو لأنه ينحدر من بيئة معدمة فقيرة لا تشبع له حاجاته الاساسية، ولا توفر له ابسط الامكانات والمتطلبات فهذا أمر طبيعى، وأن لا يتعلم طفل لأنه لا تتوفر له الفرصة لأن يذهب إلى المدرسة، أو لأنه من بيئة ذات ثقافة ولسان ثم ينتقل إلى بيئة أخرى ذات ثقافة ولسان آخر فهذا أمر يعرفه أهل التربية وعلم النفس، أما أن لا يتعلم طفل بالمستوى المأمول فى ضوء ما يمتلكه من قدرة عقلية عامة لا تقل عن المتوسط بل وتزيد، ولايعانى من اية نوع من أنواع الاعاقة سواء كانت حسية أو بدنية، ولا يعانى من الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم، ولا يعانى من التخلف العقلى، ولا يعانى من الاضطراب النفسى على أى نحو من الانحاء فهذا أمر محير!!

إننا يجب أن نهتم بفئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم لأن صعوبة التعلم تعد محنة، فهى محنة فى ضوء عدد الأطفال الذين لا يستفيدون منهم من الفرص التعليمية المتاحة لهم ويستفيد منها زملائهم العاديين، الأمر الذى يؤدى إلى تبديد واهدار لطاقات وموارد امة تسعى حثيثا فى دروب شائكة من الضغوط الاقتصادية واعادة البناء فى ظل زمن لا يعترف الا بالاغنياء والأقوياء، وهى محنة فى ضوء ما يصيب الأطفال وآبائهم، وهى محنه وذلك لما تخلفه الصعوبة وتتركه وراءها من آثار ونتائج سلبية، ذو صعوبة التعلم تعتبر منطقة توتر وقلق شديدين يقاسى من آثارها الطفل صاحب الصعوبة والمحيطين به، وهى محنة وذلك لأنها تؤدى إلى

انخفاض مفهوم الذات، وانحطاط تقدير الذات، ونقص الثقة بالنفس، ويجعل الطفل يشك فى قدرته إلى الحد الذى يجعله يسلم بأن كل شيئ يتحكم فيه ويرسم له الطريق، وهى محنة لأن آثار الصعوبة لا تقف عند هذا الحد بل تؤدى إلى تخريج أجيال احتياطية من الخارجين على القانون والشرعية، اذ العديد من الأطفال ذوى صعوبات التعلم سرعان ما ينضمون إلى صفوف الجانحين ومرتكبى الجريمة.

فهل آن لنا أن ننتبه لهذه الآفة فنقيم لمشكلات هؤلاء الأطفال وزنا قبل تستفحل آثار الصعوبة لديهم فيخرجوا علينا ولا يقيموا لنا ورنا؟!!

هل آن لنا أن ننظر إلى مشكلاتهم بالتعرف عليها وتشخيصها وعلاجها قبل أن يتخرج جيش من مثيرى المشاكل والقلاقل فى وجه المجتمع وخاصة إذا علمنا ان اعدادهم فى تزايد مستمير؟!!
اعتقد أن ذلك سيكون لأننا أمة تعى ما يجب أن يكون.

المؤلف

الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان
القليوبية- جمهورية مصر العربية
فى ١٩٩٨/١١/٢٥

الفصل الأول

التطور التاريخي لنشأة مجال صعوبات التعلم

- أعمـــــال بروكـــــا
- أعمـــــال كارك فيرنـــــك
- أعمـــــال هينشلـــــوود
- أعمـــال كـــورت جولدستيـــن
- أعمـــال ستراوس وهانز فيرنر
- اعمـــــال ستيفنـــز وبيرش
- أعمـــــال كيفـــــارت
- أعمـــال صموائيل أورتـــون
- أعمـــــال ستـــرواس ولهتنين
- اعمـــــال ستراوس وكيفارت
- أعمـــال كريـــك شانـــك
- أعمـــال صموائيل كيـــرك

التطور التاريخى لنشأة مجال صعوبات التعلم

Historical Roots

لقد لاقى مجال صعوبات التعلم باعتباره واحدا من مجالات التربية الخاصة نموا زائدا، واهتماما كبيرا، فلقد استأثر هذا المجال بإنتباه واهتمام المتخصصين والعامة فى الدول المتقدمة •

فقد اهتم بهذا المجال متخصصون مختلفون من المهتمين بالتربية الخاصة، والتربية البدنية وعلماء الأعصاب، واطباء العيون Ophthalmologists، والمتخصصين فى البصريات Optometrists، وأطباء الصحة العامة Pediatricans، واخصائى العلاج الطبيعى Physical Therapists، وعلماء النفس •

كل هؤلاء قد أولوا اهتماما ونشاطا حول مجال صعوبات التعلم، وفى الوقت الذى يلقى فيه هذه المجال كل هذا الأهتمام المتزايد Swell من المتخصصين، والأباء، والأمهات، والجهات الخدمية، فان الأمر أدى إلى نمو متزايد فى المعلومات الخاصة بهذا المجال، الأمر قد نجم عنه الكثير من المشكلات، ولعل أحد هذه المشكلات انه قد تم – فى فترة سابقة– استخدام مصطلحات ومفاهيم كثيرة جدا لوصف مثل هؤلاء الأطفال•

وفى هذا المجال نجد الكثير من هذه المصطلحات التى استخدمت لتصف هؤلاء الفئة، وقد استخدمت – أى المصطلحات– بدائل لبعضها البعض– من هذه المصطلحات "طفل ذو اصابة دماغية بسيطة Minimal Brain Jnjury (M.B.I) أو طفل ذو خلل مخى بسيط Minimal Brain Dysfunction (M.B.D)، أو طفل ذو صعوبات خاصة فى التعلم Specific Learning Disabilities (S.L.D)، أو طفل ذو اعاقة نفس- عصبية psychoneurological، او طفل ذو صعوبة ادراكية Percptual Disability، أو طفل ذو اعاقة تعليمية

Educational Handicapp، أو طفل ذو صعوبـــات فـــى القـــراءة Reading Disabilities، أو طفل منخفض التحصيل Under a chievement .

فى النهاية فإنه يمكننا ان نقول : "ان هذا الاهتمام المتزايد من تخصصـــات مختلفة قد وفر ما يزيد عن (١٢) مصطلحاً استخدمت فـــى فـــترة مـــن الفـــترات كمترافات لبعضها البعض Synonymously "
(Hallahan, and Kauffman,: 1979: 1-2)

ولقد كانت المشكلة الكبرى والصعوبة العظمى لهذا الخلط أنه صعب علـــى العديد من الباحثين والمتخصصين ان يصلوا إلى تعريف وتصنيف محدد للأطفـــال ذوى صعوبات التعلم، بل ومما زاد المشكلة تعقيداً أن كل مجـــال مـــن المجـــالات السابقة جعل من نفسه الوالى الشرعى والوحيد لدراسة هذه الفئـــة مـــن الأطفـــال، وذهب على سبيل المثال أصحاب الاتجاه الطبى إلى أنهم هم الوحيـــدون المعنيـــون بدراسة هذه الفئة من الأطفال وعلاجها وتوفير حاجاتـــها الخاصـــة، بينمـــا ذهـــب المتخصصون فى التربية على النقيض منهم حيث أكدوا على أحقيتهم دون غـــيرهم على دراسة هذه الفئة باعتبارها أحد الفئات الخاصة والتى يعنى التربويون بدارستهم وعلاجهم .

وبغض النظر عن أحقية اى إتجاه من الإتجاهين السابقين حول الاهتمـــام بالبحث والدراسة لفئة ذوى صعوبات التعلـم، إلا أن الثـــابت الآن هـــو أن مجـــال صعوبات التعلم أصبح أحد الفروع الرئيسة فى مجال التربية الخاصة والذى يُعنىبـــه من قبل علماء النفس والتربية، وأن كان العلم لا يعرف لغة الاحتكار، ومن ثم فـــإن هذا المجال سيظل يرحب بكل يد تمتد نحوه بالدراسة والبحث .

ولعل أحد الأسباب الرئيسة لهذا التنازع فى الأحقيـــة بـــالبحث والدراســـة يرجع من وجهة نظر المؤلف إلى أن مجال صعوبات التعلم كأى مجال علمى جديـــد

لم ينشأ قائماً بذاته، انما كانت جذوره الأولى ممتدة إلى متخصصين فى الطب حاولوا دراسة الأنماط والنماذج السلوكية لغير العاديين.

والمتتبع لتطور مجال صعوبات التعلم وكيف نشأ ووضعت أسسه يجد ما يؤكد ما ذهب إليه المؤلف.

(أعمال بروكا)

حيث ترجع الجذور الأولى لهذا المجال - وإن رأى بعض الباحثين غير ذلك - إلى الطبيبة الفرنسية Broca (١٨٢٤-١٨٨٠) حيث كانت بروكا منشغلة بحالة مريضين كانا قد فقدا القدرة على التحدث Speech، وكانت بروكا بحكم تخصصها ترفض طريقة الشعور الصدمى Pumb-Feeling كاسلوب لتشخيص المرض، بينما كانت تهتم بدراسة المخ وربط بعض مواضع به بما يلاحظ من نماذج سلوكية غير عادية وتفسير ذلك، كما كانت ترفض كل ما يذهب اليه علماء الفراسة Phrenology فى التشخيص وترى أن هناك أجزاء معينة فى المخ ترتبط بالعمليات والنماذج السلوكية الخاصة.

ولقد ذهبت بروكا تؤكد صدق ادعائها عندما قامت بتشريح Autopsies جثتى مريضيها، وأوردت فى تقريرها أن هذين المريضين كانا يعانيان من ضمور Atrophy فى الجانب الأيسر من اللحاء الأمامى بالمخ، واعتبرت هذا تفسيراً لكل من يعانى من اضطرابات فى اللغة وهو ما يسمى بأفيزها بروكا أو الأفيزيا التعبيرية Expressive Aphasia.

وقد ترك ذلك أثره على المهتمين بمحال صعوبات التعلم فيما بعد، إذا كثيراً ما نجد من الباحثين فى مجال صعوبات التعلم ما يهتمون بالمخ والجهاز العصبى أكثر من اهتمامهم بعمليات التعليم والتعلم (Bryan and Bryan:1980:15-16)، كما كان لجهود بروكا البحثى أيضاً الأثر الأكبر فى جذب

اهتمام العديد من الباحثين بدراسة الافراد غير العاديين، وربـــط وتفســير النمـــاذج السلوكية بأجزاء معينة فى المخ.

(أعمال كارل فيــرنك)

وفى سنه(١٨٧٤) كان هناك تقدما كبيرا قد تم بالفعل وذلك فـــى دراســـة العلاقة بين مواضع معينة بالمخ وعدم القدرة على الكلام Aphasia. حيـــث قـــام كارل فيرنك Carl wernicke (١٨٤٨-١٩٠٥) بعمل ملاحظـــات علميـــة علـــى ضحايا السلاح Stroke victims، أدته لأن يدعى بأن أفيزيا بروكا لـــم تكـــن إلا نوعا واحدا من الأفيزيا، وهى الأفيزيا الخاصة بفقدان التحدث Speech، أما أفيزيـــا فيرنك فقد كانت من نوع آخر، وهى عدم القدرة على فهم حديث الأخرين أو كلامهم وهى افيزيا كما يدعى فيرنك لا ترجع إلى عيوب فى الســمع ولا انعكاســـا للغبـــاء Stupidity، وانما ترجع إلى وجود تلف مخى أو اصابة دماغية فى الفص الامـــلمى Temporal lobe للحاء المخى Cerebral cortex.

وقد ذهب فيرنك من خلال ملاحظاته وابحاثه إلى إدعاء نوع اخـــر مـــن الأفيزيا غير النوعين السابقين وهى أفيزيا التواصـــل أو أفيزيـــا الحـــث المتبـــادل Conduction Aphasia، وهى الأفيزيا الخاصة باستخدام كلمات والفـــاظ جديـــدة Nelogisms ،واستخدام كلمات غير نوعية أو متخصصة تتسق وسياق الحديـــث، بالاضافة إلى اضطراب الكلام Jargon.

وذهب فيرنك إلى ان هذا النوع من الأفيزيا ينشأ مـــن عطـــب أو فســـاد Lesion الارتباط بين منطقة بروكا ومنطقة فيرنك.
(Bryan and Bryan : 1980: 16-17)

لكـــن جـــون هـــاجلنجز جاكســـون John Haghlings Jackson (١٨٣٥- ١٩١١) انتقد الفكرة القائلة بأن الوظائف الرئيسة مثل التحدث يمكـــن ان تكون محكومة بمواضع معينة فى المخ، حيث ذهب جاكسون إلى ان انتاج الكـــلام

وفهم الكلمات لا يكون الحديث Speech إذ يتضمن الحديث ما هو أكثر من الكلمات حيث يتضمن: المعانى Meanings أو المقاصد والتى تعتمد على كم كبـــير مــن الكلمات Host، بالاضافة إلى، النغمات، وحركات الجسم، واحــداث اخرى تكــون سياق Context الحديث الملفوظ والمسموع. كما يرى بأن الحديث فــهما وإنتاجــا انما يرتبط بالعمل الوظيفى للمخ ككل وليس بمواضع معينة بــه، حيــث ان جميــع اجزاء المخ ترتبط مع بعضها البعض فى عمل وظيفى موحد ومتكامل.

(Bryan and Bryan : 1980 : 18)

وفى نفس الوقت كان مورجان Morgan الذى كان يعمل طبيــب عيــون Ophthalomolgist يصف فى مقال له فى الجرنـــال البريطــانى الطبــى ســنه (١٨٩٦) حالة بعض المرضى الذين لا يعانون من اعاقـــات بصريــة إلا انــهم لا يتسطيعون قراءة ما يقدم إليهم من بعض الكلمات مدعيا هذه الحالة بما يسمى عمــى الكلمة word blindness

(Johnso and Morasky : 1980 : 9)
(Smith and Nelsworth : 1976 : 315)

(أعمال هينشلــوود)

ورغم ان ملاحظات فيرنك وما توصل إليه قد أدى إلى توسيع الرابطة بين المعرفة الخاصة بالتحدث فهما وانتاجا، والاضطرابـــات الخاصـــة باللغـــة، إلا أن هينشلوود Hinshelwood اعترض عن امكانية وجود عيوب خلقية Congential defect فى منطقة معينة باللحاء وتعتبر المركز المسئول عن التخزين فى الذاكـــرة البصرية، ورفض فى كتبه الصادرة فى الفـــترة مـــن (١٩٠٠) حتـــى (١٩٢٣) ان تكون حالة التلف المخى أو الاصابة الدماغية حالة قدريـــة Destiny، وقـــد علـــل اضطراب اللغة وأرجعها إلى انحرافـــات أو تغـــيرات نفســية فـــى المقـــام الأول Psychological variatons (Frierson and Barb : 1976 : 6). مخالفا بذلك ما ادعاه سنه (١٩١٧) من تعليله لاضطرابات اللغة – عمى الكلمة– من انها ترجــع إلى مشكلات خاصة بالمراكز البصرية للمخ.

(Smith and Nelsworth : 1976 : 317).

ويرى المؤلف أن هذا التعارض لا يمثل قدحا فيما توصل إليه هينشلوود، إذ أن النتيجة يمكن أن تضحدها نتيجة أخرى وذلك متى كانت الاخيرة تقوم على الادلة العلمية القائمة على الاستفادة من المنهج العلمى والتمكن من أدواته والتى عادة ما ترتقى من يوم إلى يوم.

وعلى أى حال، فرغم هذه الانتقادات فقد ساعدت هذه الاسهامات فى افادة العلماء والمتخصصين فى معرفة اسباب الأفيزيا وكيفية علاجها، وازداد فهم المتخصصين فى هذه النواحى، كما ان هذه الاسهامات قد أرست قواعد مرحلة جديدة تتصف بأنها ذات منظور جديد وفنيات جديدة فى التعامل مع غير العاديين وأفادت فيما بعد واستخدمت من قبل المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم، حيث تم استخدام اجراءات تشخيصية تتضمن تحليل القدرة على الاستقبال، والتعبير، وتكامل العمليات Integrative Processes بغض النظر Irrespective عما إذا كان الطفل لديه مشكلات تعلم خاصة بالتحدث وتوصيل المعنى مشافهة والكتابة، او الحساب.

(Bryan and Bryan : 1980 : 17).

(أعمال كورت جلودستين)

لقد تلقت فكرة العلاقة بين اجزاء معينة بالمخ ونماذج معينة من السلوك لدى بعض فئات غير العاديين قبولا واسعا – رغم انتقادات البعض كما تقدم. ففى اعقاب الحرب العالمية الأولى وخلالها كان قد توفر للمهتمين بدراسة المخ ونماذج السلوك عددا لا بأس به من الذين اصيبوا فى الحرب باصابات فى الدماغ لتنشط بذلك حركة البحث الكلنيكى والتى ركزت على دراسة النماذج السلوكية لجنود الحرب المصابين فى الرأس وتسجيل وفحص هذه السلوكيات وتصنيفها.

وتبدأ القصة من فزانكفورت Franicfurt بالمانيا، وبالتحديد بعد الحرب العالمية الأولى، عندما قام كورت جولدستين Kurt Goldstien بدراسات على

الجنود والأطفال المصابين باصابات دماغية بعد شفائهم لتحديد النمـــاذج الســلوكية المميزة، وقد وجد بأن الأطفال الذين اصيبوا باصابات شديدة لا يستطيعون التعــامل مع المفاهيم المجردةAbstract concepts، كما أنهم لا يستطيعون ان يميزوا بيــن الشــكل والأرضيــة ويميلــون إلــى الإســتجابة باندفــاع للمثــيرات Forced Responsiveness to stumli

(Ross: 1976 : 12)

وقد وجد هذا العالم ان هذه الاصابات هى السبب الرئيسى فى فقدان القدرة على فهم المفاهيم المجردة، وعدم القدرة على التجريد وكذلــك التخطيــط الســليم، وظهور المشكلات اللغوية وان الثورات العاطفية لدى هؤلاء انما ترجع إلــى عــدم قدرتهم على تنظيم العالم الفيزيقى من حولهم.

(Telford and sawery : 1972 : 274)

لقد تزامنت الدراسات التى اجراها كورت جولد ستين فــى الفــترة مــن (١٩٢٧) وحتى (١٩٣٦) والتى كانت منصبة على مصابى الحرب مع الدراســات التى اجرها عالم الأعصاب الانجليزى Orton سنة (١٩٣٧) والتى ركــزت علــى دراسة مواضح معينة بالمخ وربطها بالانماط والنماذج السلوكية لضحايا الحــرب، وقد ركز اورتون على دراسة مشكلات الاطفال ذوى صعوبات نمائية فــى اللغــة Children with Developmental Language Difficulties وقد أوضحــت نتائج هذه الدراسات لهذا العالم التأثير المحتمل ليسيطرة النصفين الكرويــن علــى النماذج السلوكية للتعلم.

(Johnson and Morasky : 1980 : 9)

والملاحظ ان الفترة السابقة قد حظيت بمحاولة ربط اجزاء المخ ودراســة فى علاقتة بمشكلات اللغة، مع الانتقال فى التركيز مــن الكبــار إلــى الأطفــال، ومحاولة فى فهم السلوك اللغوى وتفسيره فى ضوء علاقته بالمخ، حتى كانت الفــترة من (١٨٦١) إلى (١٩٤٠) والتى خلالها كان هيد Head تليمــذ جاكســون يــهتم بدراسة علاقة الذكاء باللغة - وهى محاولة جديدة لادخال متغير الذكاء فى علاقتــه

باللغة – والنماذج السلوكية غير السوية معتمدا فى دراستة على الملاحظة المقننة المتأنية فى وضع الأطفال فى فئات بعينها، وباستخدام الملاحظة الكلنيكية المقننة استطاع هيد ان يصل أربعة تصنيفات لأعراض الأفيزيا وهى :

١- عيوب اللغة Verdal defects: وهى صعوبة تتمثل فى عدم القدرة على تكوين الكلمات٠

٢- عيوب التركيب Syntactical defects: وهى صعوبة تتمثل فى عدم القدرة على ربط الكلمات بطريقة مناسبة، او عدم القدرة على نطق الكلمات بصورة صحيحة فى ترابطها مع بعضها البعض٠

٣- العيوب الأسمية Nominal defects: وهى عيوب تتمثل فى صعوبة فهم المعانى المقصودة من الكلمات٠

٤- العيوب السيمانتية Semantic defects: وهى عيوب تتمثل فى صعوبة ربط الكلمات مع بعضها البعض بطريقة خطية منطقية بحيث تؤدى إلى معنى مفهوم٠

واوضح هيد فى خلاصة بحوثه أن الذين لديهم مرض الأفيزيا لا يعانون من نقص فى الذكاء العام، وان الذين لديهم عدم كفاءة من ناحية الذكاء ليس بالضرورة ان يكون لديهم تلف مخى٠

(Bryan and Bryan : 1980: 18- 19)

ولعل الفكرة الجديرة بالاهتمام والتى تمخضت عنها ابحاث هيد هى نفى العلاقة بين التلف المخى ونقص الذكاء، قد آثار العديد من الأراء حول هذه العلاقة، كما أثار العديد من الآراء حول التلف المخى، وما إذا كان يعد من الأسباب التى تكمن خلف صعوبات التعلم، كما أثار أيضا مزيدا من الخلاف حول امكانية علاج صعوبات التعلم إن ثبت أن التلف المخى يعد من الأسباب التى تكمن خلف صعوبات التعلم٠

وفى معرض هذه المحاور الثلاثة السابقة نلمح واحدا مثل فيليب فيرنون (١٩٧٨: ١٤٠- ١٤١) يشير قائلا:

رغم أنه يتوار فى التراث النفسى وخلاصات نتائج العديد من البحوث بأن التلف المخى يحدث أثناء فترة الحمل، وعند الولادة، وحتى بعد الولادة نتيجة للإصابة ببعض الأمراض، فضلا عن أنه يحدث، وكما يشير أمانت وآخرون Amante et. al,. نتيجة لشذوذ الكروموسومات Chromosmal Anomalies، وسوء التغذية، وكذلك لظروف خاصة بالنواحى الكيميائية، وعلى الرغم أيضا من أن التلف المخى قد ينتج عنه مرض احتباس الكلام، إلا أنه من النادر أن نجد علاقة بين الذكاء والتلف المخى، وهو ما يعنى بأن الذكاء لا يتأثر بأنواع معينة من التلف المخى على الرغم من اختلال وظائف الكلام. إلا أن بينفيلد Benfield (١٩٥٩) قد اشار بنقيض ما تقدم، إذ يرى أن اصابة الطفل بالتلف المخى فى مناطق معينة من اللحاء ينتج عنه عدم القدرة على الادراك، والفهم، وإنتاج الكلام، الأمر الذى يؤثر بدوره على التفكير. كما اشارت الدراسات الميكرة التى اجراها جولدستين وشيرير Scheerer (١٩٤١) إلى أن مرضاهم من ذوى التلف المخى كانوا قادرين على التفكير العيانى ولكنهم كانوا عاجزين عن التفكير المجرد.

ورغم أن العلاقة بين التلف المخى والذكاء تعد علاقة خلافية إلى حد ما كما سبق وذكرنا، إلا أن العلاقة بين التلف المخى صعوبات التعلم مازالت علاقة واهنة وتعانى من الغموض وذلك للعديد من الأسباب.

- أن أسباب صعوبات التعلم لا تزال غامضة حتى الآن، وذلك لحداثة هذا الفرع من فروع علم النفس.
- التداخل بين مجال صعوبات التعلم ومجال التخلف العقلى من جهة، وكذلك التداخل بينه وبين الاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى (الحسن والنجار: ١٩٩٦: ٢٤).
- أنه توجد صعوبة بالغة فى بحث العلاقة بين التلف المخى وصعوبة التعلم وذلك لأننا يندر أن نستطيع تحديد موضع الاصابة المخية أو تحديد مداها الا من خلال التشريح.

- أن أية آثار للتلف المخى تختلف إلى حد كبير باختلاف العمر الزمنى الذى حدثت فيه الاصابة، رغم أنه يمكن الحصول على معلومات مفيدة إلى حد ما باستخدام اشعة (EEG)، أو أشعة (X) (فليب فيرنون: ١٩٧٨: ١٤٢)٠
- ضعف اهتمام علماء علم نفس الاعصاب بصعوبات التعلم خلال الخمسينات والستينات من هذا القرن، رغم أن الجهود التى بذلت لفهم العلاقة بين النواحى العصبية والنماذج السلوكية المحددة قد بلغت أوجها فى القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين٠
- التشخيص الهزيل لصعوبة التعلم على أنها تلف مخى، الأمر الذى جعل الكثيرين من الاخصائيين والتربويين يتبرعون باخبار الأهل بأن طلفهم يعانى من تلف مخى فى محاولة بائسة منهم لتفسير الصعوبات التى يعانى منها الطفل، رغم أن علماء الأعصاب كانوا غير قادرين على إثبات أنه يوجد عجز مخى وظيفى لدى الكثير من هؤلاء الأطفال، ضف إلى ذلك أن الاختبارات النفسية لم تكن قادرة هى الأخرى على اثبات وجود مثل هذا التلف، علاوة على ذلك فإن كثيرا من الأطفال الذين يعانون من تلف مخى معروف مثل الشلل الدماغى كانوا لا يعانون بالضرورة من صعوبات فى التعلم٠
- قلة الاهتمام بالنواحى النفسية العصبية فى مجال صعوبات التعلم وذلك لخروج واعادة احياء وانبعاث نظرية السلوكية والتى ذهبت تروج لأفكارها والتى اكدت من خلالها على أن التربية تتمثل مهمتها الرئيسية فى التعامل مع اعراض السلوك ومظاهره، وليس مع أسبابه، وأن علم النفس لا يعنى علم وظائف الأعضاء٠ (كيرك وكالفنت: ١٩٨٤: ٦٠- ٦١)، الأمر الذى سحب بساط الثقة من علم نفس الاعصاب فى دراسة صعوبات التعلم مما أثر سلبيا فى دراسة صعوبات التعلم من وجهة نظر علم نفس الاعصاب، إلا أنه سرعان ما عاد علم نفس الأعصاب قويا فى السبعينات والثمانينات من هذا القرن ليطور من نفسه فى مجال صعوبات التعلم، وهنا نجد العديد من المهتمين بدراسة صعوبات التعلم فى علاقتها بعلم نفس الاعصاب يؤكدون

على وجود علاقة بين صعوبة التعلم والنواحي العصبية· ويعتبر كريك شانك Ckuickshank (١٩٨٠) أحد الذين اكدوا على العلاقة بين صعوبات التعلم والنواحي العصبية، إذ ذكر بأن العجز الوظيفي العصبي يؤدي إلى عجز في العمليات الادراكية والتي تؤدي بدورها إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة·

(كيرك وكالفنت: ١٩٨٤: ٦١)

لقد كانت اهتمامات الطبيب الالماني Physican جولد ستين (١٨٧٨ - ١٩٦٥) التي انصبت على مصابي الحرب العالمية الذين أصيبوا باصابات دماغية تدور في اطار علم نفس الجشطلت، حيث اعتقد جولد ستين أن هؤلاء المرضى وما يعانونه من قصورات سلوكية لا يرجع إلى فقدان نوعي (خاص) Specific لوظائف معينة نتيجة لهذه الاصابات بل علل هذه القصورات السلوكية إلى عدم التمايز العقلي أو المستوى التنظيمي المنخفض لمجمل القوى العقلية لديهم·

ولم يتوقف جولد ستين عند هذا الحد في دراسته لمصابي الحرب بتلف مخي بل قام بتقديم قائمة للمرضى الذين هم مصابون بتلف مخي وذلك من خلال وجود نماذج سلوكية معينة لديهم·

ولقدا اتخذ جزء كبير من هذه النماذج السلوكية فيما بعد لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولعل من أهم هذه النماذج السلوكية التي توصل إليها جولد ستين، عدم القدرة على التمييز بين الشكل والأرضية -Back -ground Foreground وهي من المبادئ الكلية لعلم نفس الجشطلت علما بأن الاختبارات التجريبية لهذه القدرة هي بصرية في مضمونها وطبيعتها، حيث تتطلب مثل هذه الاختبارات تمييز مواصفات شئ ما في خلفية شئ أو شكل يعرض بصريا، وقد توصل جولدستين ايضا بأن مرضى الأفيزيا يعانون من نفس المشكلات، وان الأفراد الذين لديهم تلف مخي لديهم صعوبة تجعلهم يعانون معاناة شديدة Trivial في الفصل بين المهم وغير المهم، ومن هنا توصل جولد ستين إلى أن المرضى

ذوى تلف مخى يعانون من اعاقات ادراكية perceptual Impairment وهى القدرة التى استخدمت فيما بعد-من وجهة نظر بريان وبريان Brayn and Bryan لوصف الأطفال ذوى صعوبات تعلم بانهم اطفال ذوى اعاقات ادراكية، وقد اضاف جولد ستين بان المرضى المصابون بتلف مخى من الكبار يعانون من النشاط الزائد غير الموجه hyperactivity وعدم تركيز الانتباه، وهى خصائص ومواصفات تاثر بها مجال صعوبات التعلم ومازال حتى الأن وخاصة عند تشخيص هذه الفئة.
(Bryan and Bryan : 1980 : 20)

ومن خلال ملاحظات جولد ستين لهؤلاء الجنود المصابون بجروح فى الرأس Traumatic dement فقد استطاع ان يحدد خمس خصائص سلوكية لمرضاه، تتمثل فى :

١- اندفاع الاستجابة أو عدم التحكم فى الاستجابة للمثيرات Forced to stimuli Responsiveness

٢- اضطراب الشكل - الأرضية Figure-background Confusion

٣- الوسوسة Meticulosity.

٤- النشاط الزائد Hyperactivity.

٥- التفاعلات الفجة وغير السوية الناشئة عن فواجع الجروح Catastropic.

ويشير مجمل ما تقدم من خصائص إلى :

بالنسبة لاندفاعية الاستجابة للمثيرات Forced responsiveness فقد لاحظ جولد ستين ان مرضاه يستجبون استجابات خرقاء تتسم بالهراء واللامعقولية تجاه الاشياء الملحوظة المحيطة بهم، وان هؤلاء المرضى من السهل تشتيتهم او تشتيت افكارهم وانتباههم من قبل الأناس والأشياء المحيطة بهم، كما لاحظ ايضا بعض السلوكيات المرضية التى يبديها هؤلاء الأطفال كالحذر الشديد، وعدم التفاعل تفاعلا متمايزا ومختلفا لكثير من المثيرات والأحداث المحيطة بهم.

وأصبح اضطراب الشكل - الأرضيـة لـهؤلاء المرضـى واحـداً مـن السلوكيات التى تخص اندفاعية الاسـتجابة للمثـيرات، وأن اضطـراب الشـكل- الأرضية هذا يعد حالة خاصة لعدم السيطرة على الإستجابة.

ونظراً لأن جولد ستين يعتبر واحداً مـن حـوارى Disciple المدرسـة الألمانية فى علم نفس الجشطلت لذلك فانه اهتم بادراك الشـكل Perception of form، وادراك العلاقة بين الشكل والأرضيـة لمرضـاه perceptual figuar-gound relationships.

وقد استطاع فى ضوء ما تقدم أن يصل إلى مقارنة بيـن العـاديين فـى القراءة وغير العاديين فقد رأى أن العاديين فى القراءة هـم قـادرون علـى ادراك الكتاب الذين يقراونه على انه شكل يختلف عن أرضية الـدرج أو الخلفيـة التـى يوضع عليها الكتاب، كما أنهم قادرون ايضاً على أن يركزوا انتباههم على كلمـة أو مجموعة قليلة من الكلمات وسط المئات من الكلمات فى الصفحة والصفحة المقابلة. أما مرضاه فانهم كانوا يعانون من صعوبة كبيرة جداً فى نشاط القـراءة، إذ كـان هؤلاء المرضى لا يستطيعون كف وتثبيط اسـتجابتهم لأى مثـير أخـر، وكـانوا يتفاعلون مع مثيرات الشكل والأرضية وكان كلاً من الشكل والأرضية هـى مـن المهام المقصودة أثناء القراءة، ومثل هذا السلوك الذى اتبعه المرضـى جعلـهم لا يتوجهون بقدرتهم إلى تكوين علاقات اساسية بين الشكل والأرضية. ولاحظ جولـد ستين ايضاً أن هؤلاء المرضى يظهرون سلوكاً واستجابات زائدة للغايـة دن ادنـى داعى، وقد أبدوا زيادة ملحوظة فى حركات اعضائهم، وقد بدا من الملاحظة أنـه لا هدف يرتجى من هذه الحركات إذ لم تكن هذه الحركات حركات موجهة إلى عمـل مقصود.

وطبقاً لراى جولـد سـتين فـإن خـاصيتى الوسوسـة Meticulosity والتفاعلات الفجـة Catastrophic reactions هما خاصيتان تضافرتا فشـكلت

الأولى قوة دفع للثانية، وقد فسر جولد ستين حالة التفاعلات الفجة أو الاستجابات غير المسيطر عليها في ضوء أن هؤلاء المرضى يعيشون في عالم محيط يتسم بالادراكات المحيرة Bizarre perceptions، وهى حالة يكون فيها المرضى عادة فاقدين لحالات الاتصال الحقيقي بالواقع، ويعانون من حالة عدم اتساق وجداني متناغم أو متجانس مما يؤدى إلى حدة المزاج، وهى بحوث كما يشير هالهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (١٩٧٦) ادت إلى التحول إلى evolution إلى مجال صعوبات التعلم وادت إلى أعمال الفرد ستراوس وهنزفيرنر، Alfred strauss and Heinzwierner

(Hallahahn and Kauffman : 1976 : 4-5)

(أعمال الفرد ستراوس وهنزفيرنر)

فقد كان الفرد ستراوس طبيباً نفسياً psychiatrist واستاذاً مشاركاً في جامعة هيدلبرج Heiderg، بينما كان فيرنر استاذاً متخصصاً في علم نفس النمو واستاذاً مشاركاً بجامعة همبرج Hamburg، (Hallahan and Kauffman : 1976 : 5)، وقد أدى تصعيد الحرب النازية في نهاية سنة (١٩٣٠) وبداية (١٩٤٠) واشتداد عود النازية وهبوب ريحها بصورة عاصفة إلى نزوح Flee هذين العالمين إلى الولايات المتحدة الامريكية ليعملا سوياً في احدى المدارس المتخصصة في تدريب وتعليم المتخلفين عقلياً في ولاية ميتشجان Michegan، وانشغلا العالمين سوياً في العمل بتحديد الخصائص السلوكية للأطفال ذوى اصابات دماغية (B-D) والمتخلفين عقلياً.

(Johnson and Morasky : 1980 :9)

ولم تكن اهتمامات الفرد ستروواس وهانزفيرنر في هذه الآونة تنصب على المقارنة الفارقة في النماذج السلوكية بين الأطفال المتخلفين عقلياً بعامة، انما كان يخص فئة المتخلفين عقلياً تخلفاً ناتجاً عن أسباب اسرية أو وراثية Familial ومقارنتهم بالأطفال ذوى اصابات دماغية.

ومن الملاحظ أن الفرد ستراوس وهانزفيرنر كـــان لا ينصـب ــــد ـ إهتمامهما فقط على فئة الأطفال بل كانت أعمالهما واهتمامهما يدخل فى الاعتبـــار التركيز على الكبار ٠فقد تركزت بعض جنبات بحوثهم على دراسة الكفاءة العقليـــة وعلاقة ذلك بالنواحى التعليمية، وقد استطاع ستراوس وفيرنر من ان يجدا علاقـــة وثيقة بين الناحية العصبية والتعليمية وهو ما تم تضمينه من قبلهما فـــى أن التلـف المخى يؤدى إلى تثبيط التعلم واضطرابه، وأن هذا التثبيط فى التعلم واضطرابــه لا ينتج فسحب من الأصابة الدماغة (التلف المخى) انما ينتج ايضاً من وجود خلل مـــا وعيبا ما فى المورثات أو الاضطراب أو الهياج العاطفى Emotional Turmoil
(Bryan and Bryan : 1980 : 21)

ولقد ادت حركة البحوث النشيطة فى مجال التلف المخى والتخلف العقلـــى لهذين العالمين بشكل مركز وفعال Purportedly، فى الفترة مـــن (١٩٣٩) حتـــى (١٩٤٢) فى مدارس مقاطعة وايـــن Wayine إلـــى التوصـــل إلـــى أن الأطفـــال المتخلفين عقلياً تخلفاً ناتجـــاً عـــن اسـباب خارجيـــة(Exogenous (E.M.R.C Mentaly Retatred Children كالاصابات الدماغية يظهرون قدراً اكـــبر مـــن عدم السيطرة على الاستجابة للمثيرات مقارنة بالأطفال المتخلفين تخلفاً عقلياً غـــير ناتج عن اصابة دماغية .Endogenous Mentaly Retarted أى يرجع لأســباب وراثية ٠

(Hallaham and kauffman : 1976 : 5)

وقد نجحت بحوث ستراوس وفيرنر فى محاولة التمييز بين فئتى الأطفـــال المتخلفين عقلياً- وهما حالة التخلف العقلى الناتج عن الاصابـــة الدماغيـــة، حالـــة التخلف العقلى الناتجة عن أسباب وراثية - وقد لاحظا ان الفئة الأولى تتسم ببعـــض الخصائص التى يمكن ان تمييزهم عن الفئة الثانية، وكان بضمن هـــذه الخصـــائص الاضطرابات الادراكية الحركية، والتى تظهر فى اضطراب الشكل - الأرضيـــة ر الاستمرار فى النشاط دون توقف Preseveratation، عدم القدرة عـــلى التنظيـــم،

عدم القدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة بصـــــورة عاديـــة، وكذلـــك بعـــض المشكلات السلوكية ذات الطابع الخاص مثل الحركة الزائدة.

(Johnson and Morasky : 1980 :10)

وعملاً بنتائج بحوث ستراوس وفيرنر فى هذا المجال ولما تم التوصل إليه فى مجال التلف المخى والتخلف العقلى فقد تم الاعتقاد بأن الاطفال الذين يظـــهرون النماذج السلوكية المتقدمة انماهم فئة من الأطفال يعانون مـــن عـــرض ســـتراوس Strauss syndrome

(Bryan and Bryan : 1980 : 21)

ولم يتوقف اهتمام ستروواس وفيرنر فى هذه الفترة على اسلوب الدراســـة العرضية فى دراساتهم على المتخلفين عقلياً، انما ايضاً اهتما بدراسات تطورية لهذه الفئة، وهى اعمال تلاقت فى نفس الوقت مع أعمال جيزل وأما ترودا Gesell and Amatruda والذين عمدا منها إلى انشاء وتصميم جداول معيارية تتضمن نماذجـــاً سلوكية لمستويات ومراحل عمرية مختلفة للمتخلفين عقلياً.

(Johnson and Moraskey : 1980 : 9)

ولقد استطاعت الانتقادات المتعددة من الأخرين إلى اضعـــاف الاســـتنتاج Inference الذى توصل إليه كل ن ستراوس وفيرنر من أن الاصابة الدماغيـــة أو التلف المخى هى التى تسبب حالة التشتت والحركة الزائدة Distractibility and Hyperactivity لكن هذه الانتقادات لا تلغى حقيقة ان هذين الباحثين أوجدا دليـــلاً لا ينازع من أن الأطفال المتخلفين عقلياً هم أطفال يظهرون استجابة غير مســـيطر عليها تجاه المثيرات Forced Responsiviness to Stimuli كما انـــها بدلـــت وجهة النظر القائلة بأن المتخلفين عقلياً هم حـــالات متجانســـة Homogeneonus وأنهم لا يختلفون فيما بينهم.

(Hallahan and kauffman : 1976 : 6)

والملاحظ فى أعمال استراوس وفـيرنر أنـها تركـزت علـى دراسـة الاضطرابات الادراكية الحركية Perceptual motor Disturbance وهى الفكرة التى مازال مجال صعوبات التعلم متأثراً بها حتى الأن على حد قول روس Ross.
(Ross : 1967 :12)

(أعمال استفنـز وبيـرش)

ولم يمض وقتاً طويلاً على أعمال ستروس وفيرنر والتى اعتبرت أساسـاً ومنطلقاً لكافة الباحثين الذين يرغبون العمل فى هذا المجال- مجال ملاحظة النمـاذج السلوكية للأطفال الذين يعانون من تخلف عقلى بنوعيـه – حتـى كـانت أعمـال ستروس لهتينين Strauss and Lehthinen (١٩٤٧) والتى هدفت إلـى اعطـاء اهتمامات اضافية للنتائج السابقة وكان أحد ثمـار هـذه الآهتمامـات الأخـيرة أن وضعت بدايات الحلول والايضاحات لمشكلات التعميمات، واصبحت الدراسات التى تجرى فى هذا المجال تجرى تحت مسميات راسخة ومستقرة كأطفـال ذوى تلـف مخى (B.I.)، وعليه فقد أصبحت هذه المصطلحات شائعة الاستعمال لتمـييز مـن يتصف بمثل الخصائص السلوكية السابقة .
(Johnson and Moraskey : 1980 : 10)

إلا أنه قد أثيرت اعتراضات حول وصم أو وصـف بعـض الأشـخاص بمسميات كهذه ففى منتصف الخمسينات كان الخلاف الناجم عـن وصـف بعـض الأشخاص بمثل هذه المسميات قد بدأ فى التبلور والوضوح وذلك عندما قام سـتيفنز وبيرش(1957) Stevens ane Birch باقتراح حاولا فيه أن يضعـا حـلا لـهذه المشكلة الشائكة Complicated.

وبداية فقد اورد ستيفنز وبيرش أربعة اعتراضات على استخدام مصطلـح طفل ذوى تلف مخى Child with brain injured وكذلك ايضاً حـول اسـتخدام بعض المصطلحات البديلة وكانت هذه الاعتراضات تتمثل فى :

١- أن مصطلح تلف مخى من وجهة نظر علوم الطب المتخصصة فى دراسة أسباب الأمراض لا يمكن أن يظهر فى نماذج سلوكية أو اعراض حقيقية محددة.

٢- أن هذا المصطلح يعتبر عاماً generalized بحيث يتضمن حالات أخرى مثل الصرع Epilepsy، وأن العلاقة بين هذا المصطلح والمصطلحات الأخرى التى تتداخل معه مثل الصرع مازالت بعد لا تتضح اتضاحاً كافياً Tenuous.

٣- ان وصم الأطفال بمثل هذا المصطلح سوف تكون له عواقب وخيمة فى تطوير فنيات تدريس جيدة لمثل من يوصف بمثل هذا الوصف.

٤- ان استخدام مثل هذا المصطلح سوف يؤدى إلى كثير من التساهل العلمى فى تحديد فئات الأطفال المعاقين وكذا يعتبر هذا المصطلح غير دقيق وغامض imprecise إذا ما أردنا أن نستخدمه من الناحية الوصفية.

لذلك فقد اقترح ستفنز وبيرش Stevens and Brich (١٩٥٧) مصطلحاً بديلاً لمصطلح طفل ذو اصابة دماغية واطلقا مصطلح عرض ستروس Strauss syndrome، ولقد اتفق على أن هذا المصطلح الجديد هو مصطلح يستخدم لوصف أى طفل يظهر بعضاً من هذه المشكلات السلوكية أو كلها، وهى :

١- الأنماط السلوكية التى تتسم بغرابة الأطوار Erratic وعدم الملائمة وبشكل يؤدى إلى غضب السحيطين واستفزازهم.

٢- النشاط الحركى الزائد الذى لا يتناسب مع المثيرات أو مع الأثار المسببة له.

٣- ضعف التنظيم.

٤- التشتيتة الزائدة Distractibiliy عن المعدلات الطبيعية فى ظل ظروف عادية.

٥- الانغماس فى النشاط الزائد إلى حد كبير Persistant hyperactivity.

٦- عدم الرشاقة فى الحركة والتعبير Awkardness والاتساق الضعيف فى انجاز الاعمال الحركية.

(Johnson and Morasky 1980 : 10-11)

(أعمال كيفارت)

ولم يكن اشهر أعمال ستروواس وفيرنر فى الفترة من ٣٩-١٩٤٢ كما كان قد أثرت فحسب على أعمال ستراوس ولهتينين (١٩٤٧) وبيرش (١٩٥٧) بل امتد ذلك فيما يخص نويل كيفارت Newell Kephart الذى حول انتباهه إلى دراسة فئة الاطفال بطيئ التعلم Slowlearner إذ أدت دراسة ستروواس وفيرنر للإضطرابات الادراكية - الحركية لغير القادرين على التعلم، على وجة الخصوص إلى جعل كيفارت يركز فى بحوثة ودارساتة على هذه الاضطرابات لدى فئة الاطفال بطيئى التعلم وقد خرج كيفارت فى النهاية بنتائج تشير بان المهارات الحركية تعتبر اساسية للنمو الإدراكى، وأن النمو الإدراكى يسبق المفاهيم، وبناء على هذه الفرضية فقد رأى كيفارت بأن علاج الأطفال بطيئ التعلم فى عدم قدرتهم على التعلم انما يجب ان يبدأ بعلاج القصور فى العمليات الحركية والإدراكية قبل ان يتم تعليم هذه الفئة أى موضوعات أكاديمية، لذا فان كيفارت قام بإعداد برنامج تدريبى يشمل على عدة فنيات مختلفة صممت خصيصاً لتقوية وتعزيز ENHANCE القدرات الادراكية - الحركية لدى الأطفال بطيئ التعلم إلا ان البرنامج لم يظهر أية نتيجة فى تسهيل عملية التعلم الاكاديمية.

(Ross : 1970 : 12-13)

(أعمال صموائيل أورتون)

ولم تكن الفترة منذ سنه ١٩٣٩ حتى سنه ١٩٤٢ والتى نشطت فيها بحوث ستراوس وفيرنر خالية من الاهتمام بفئة غير القادرين على التعلم مهما كانت اسبابها - ففى هذه الفترة تقريباً كان صموائيل أورتون Samuael Orton استاذ القياس النفسى بجامعة أيوا Iawa تشغله ايضاً مسالة عدم قدرة بعض الاطفال على التعلم فقد لعب هذا العالم دوراً مؤثراً فى ارساء أساس من أسس مجال صعوبات التعلم كما نعرفه الأن.

فلقد تناول أورتون بالدراسة فئة الأطفال الذين يعانون من مشـــكلات فـــي القراءة والتكلم Speaking او الكتابة وقد افترض وربط كنتيجة طبيعية لبحوثـــه - بين هذه المشكلات ودراسة المخ واعتبر الاعراض السابقة نتيجة لفشل احد نصفـــي المخ فى السيطرة على النصف الاخر، وقد قام أورتون بوضع برنامج علاجي يقـوم على أسلوب التقدم البطئ فى الصوتيات، وقام أورتون أيضاً بتطوير منهجاً لتحديـــد العيوب الخاصة بأساليب Styles هؤلاء الأطفال فى التعلم، فعلى سبيل المثال يـرى أورتون أن الطفل الذى لا يستطيع أن يكتب فمن المحتمل ان تكون لديـــة صعوبـــة ترجع إلى بطء حركة الأعضاء، أو عدم القدرة على صياغـــة الحـــروف بطريقـــة مناسبة وأن عملية الحكم أو الفحص الدقيق لهذه الناحية يستدعى القيام بمـــا يســـمى تحليل المهمة، بالإضافة إلى أنه استنبط devic طرق علاج فعالـــة تســـتخدم فـــي التدريس للأطفال ذوى مشكلات حادة فى القراءة والكتابة والتحدث، فضلاً عـــن أن أورتون قد قام بربط مشكلات القراءة والعيوب الخاصة باللغة، ومن ثم فان اورتون قد لفت النظر إلى الأطفال غير القادرين على التعلم كما أنه خلافاً لما سبقوه فقد أكد على اللغة وليس المهارات الحركية فحسب، كما أنه دعم البحوث التى تربط العلاقة بين البناء المخى والعجز عن القراءة Dyslexia.

(Bryan and Bryan : 1980: 23-24)

ويعتبر أورتون Orton الرائد الأول فى مجال الديسلكسيا واضطرابـــات اللغة وعدم القدرة على التعلم وقد توصل أورتون من خلال بحوثه ودراساتة إلى أن اضطرابات القراءة والاضطرابات اللغوية إنما تنتج من اضطراب وظائف المخ كما تنتج أيضاً من تدمير القشرة المخية Distruction of Cerabral Tissue كمـــا اعتقد ان تلف اللحاء Cortical Damageينتج عنـــه عمـــى ســـحائى Cortical Blindness والذى يظهر فى عدم الإحساس بالرؤيا او الوعى بمـــا يـــرى رغـــم ســـلامة العصـــب البصـــرى تحـــت اللحـــائى Subcortical Optic neural mechanism وفى حالة ما يكون التلف متوسطاً فانه من الممكن أن ينتـــج عمـــى العقل Mind Blindness وفى هذه الحالة يرى المريض الشئ ولكـــن لا يتذكـــر استخدامه، وفى حالة ما يكون التلف بسيطاً فى اللحاء فانه عمى الكلمة سوف يحدث

وفى هذه الحالى لا يستطيع المريض أن يعرف معنى الكلمة المكتوبة أو المنطوقة وهو ما يسمى بالافيزيا الحسية.

(Telford and sawery : 1972: 275)

ثم قام أورتون عند ذلك بتوسيع أعماله لتشمل الصعوبات النوعية فى الكتابة Agraphia وصمم الكلمة النمائى، والأفيزيا الحركية Motor Aphasia، سرعة الكلام (التلعثم) Stuttering عدم التناسق الحركى Generalized Motor Disscordination أو ما يسمى بالإفيريا النمائية Developimental Aphasia ليتوج اورتون أعماله فى النهاية بتأليف كتاب تناول فيه وصف المشكلات اللغوية لدى الأطفال والعينات العلاجية ومازال يفاد من هذا الكتاب للأن فى مجال صعوبات التعلم فضلاً عما تقدم فإن أورتون يعتبر أول من وضع تفسيراً عضوياً لمشكلات اللغة.

(Telford and Sawery : 1972 : 275).

(أعمال ستراوس ولهتينين)

ولقد ادت البحوث التجريبية السابقة التى اجرها ستروواس ورفاقه إلى اشتراكه مع لهتنينين سنه (١٩٤٧) فى وضع مؤلف علمى يسجل كل النتائج المتقدمة اسمياه علم النفس المرضى وتربية الطفل ذو تلف مخى Psycho Pathology and Edcating child of Brain injury واشتراكه (أى ستراوس) مع كيفارت فى اصدار الطبعة الثانية من هذا الكتاب سنه (١٩٥٥) بعد زيادتة وتنقيحة.

(Halahan and Kaufman : 1976: 6)

وفى هذين الكتابين فان المؤلفين قد حثوا إلى أن الغباء dull أو التخلف العقلى والأطفال ذوى نشاط زائد والأطفال الذين يظهرون تشتتية هم أطفال يمكن وصفهم بأنهم أطفال ذوى اصابة دماغية B-Damage، وأضافوا بأن الأطفال الذين

توجد لديهم مشكلات تعلم هم أطفال يعانون من تلف مخلى وأن مشكلات التعلم هذه لها أساس عضوى.

إلا انه بمرور الزمن فإن هذه الآراء قد اعتراها الضلال والفساد Perverted حيث بمرور الزمن أصبح كثيرون يرددون "أن أى طفل يظهر الأعراض السابقة فإنه يعانى من عيب دماغى او عيب مخى Brain defect حتى ولو كان كبيراً وليس طفلاً" وهو ما لا يجوز تعميمه من الصغار إلى الكبار.

(Bryan and Bryan : 1980: 22)

وقد أصبح هذين المؤلفين فى النهاية اساساً يعمل فى ضوئهما من قبل المربيين الذين يهتمون بتربية وتعليم الاطفال المتخلفين عقلياً، وكذلك الأطفال ذوى اصابات دماغية، وقد أعتبرت الفنيات والطرق التربوية والتعليمية التى تضمنت على وجة الخصوص فى مؤلف ستراوس وليهتينين بالنسبة لفئتى الاطفال ذوى اصابات دماغية والأطفال المتخلفين عقلياً هى الأرضية الأساسية حتى يومنا هذا على حد تعبيرها لهان وكوفمان (١٩٧٦) فى وضع اللبنات الأولى لطرق التربية وفنياتها التى يعتمد عليها عند التعامل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

(Hallahan and Kauffman; 1976: 6-8).

(أعمال ستراوس وكيفارت)

وفى نفس الفترة التى نشطت فيها بحوث ستروس وفيرنر (٣٩ - ١٩٤٢) كان اهتمام ستراوس البحثى مع الأخرين خلافا لما تقدم لم يقف بتعاونه البحثى حد فيرنر ولهيتينين بل تعاون مع كيفارت فى إجراء العديد من البحوث والدراسات. وكان من هذه الدراسات تلك التى اجرها مع كيفارت سنة (١٩٣٩) وسنة (١٩٤٠) فى المدرسة التدريبية إياها بمقاطعة واين Wayne Country، وقد وجد من خلال هذه الدراسات أن ذكاء الاطفال المتخلفين عقلياً يرجع إلى عوامل داخلية Endogenous يزداد بزيادة العمر بينما ذكاء الأطفال المتخلفين عقلياً لأسباب خارجية Exogeneous يميل إلى الإنحدار بمرور الزمن decline وقد

استنتجا بناءاً على ذلك ان النظام المتبع فى هذا المعهد التدريبى لـــم يكـــن مناســـباً لأطفال النوع الثانى، وفى هذا المجال عاود ستروس تعاونه مع فيرنر فـــى إعـــادة اصلاح البرامج التربوية القائمة بما يتناسب وفئـــة الأطفـــال الثانيـــة آخذيـــن فـــى اعتبارهما عند التأهيل التربوى لهؤلاء الاطفال ميلهم للتفـــاعل المبـــالغ فيـــه مـــع المثيرات البيئية المحيطة بهم الأمر الذى جعلهم يحذون إلى التقليل من المثيرات إلى الحد المقبول عند اعدادهما لبرامج اعادة التأهيل.

وقد قدم ستراوس وكيفارت سنه (١٩٥٥) أعراضا كلينيكيـــة للطفـــل ذو اصابة دماغية تمثلت فى :

١- أنه طفل ذو ذكاء عادى.

٢- النشاط الزائد غير الموجة Hyperactivity.

٣- التشتتية.

٤- الاستمرار فى النشاط دون توقف أو ما يسمى بعيوب الاحتفاظ perservation deficits

٥- العيوب الادراكية.

٦- عيوب خاصة بتكوين المفاهيم وسميت هذه الاغراض بأعراض ستروس.

(Frierson and Barb : 1976: 5)

وقد عرف ستراوس ولهتينين سنه (١٩٥٧) الطفل ذوا اصابة دماغية على أنه هو طفل تعرض لتلف Injury أو عطب Infection فى المخ الأمر الـــذى أدى إلى اعاقات وعيوب فى الجهاز الحركى العصبى من الممكن التحقق منها فى الغالب الأعم، وقد يصعب التحقق منها فى بعض الاحيان، ومثل هذا الطفل يظهر اضطراباً فى الادراك، والتفكير، والنماذج السلوكية الوجدانية منفردة أو مجتمعـــة، وان هـــذه الاضطرابات تؤدى إلى تعويق Impede أو منع عملية التعلم من ان تتم بطريقـــة عادية.

(Frierson and Barb : 1976: 5)

وتحت تأثير البحوث والممارسات الفعلية التى نتجت من بحـــوث فـــيرنر وستراوس، وكذا نتائج البحوث والممارسات الفعلية لمشروع مقاطعة فاين التدريبـــى Wayne country training school، فقد تم جذب عدداً كبـــيراً مـــن البـــاحثين المؤهلين Scholar للعمل فى المعهد التدريبى لهذه المقاطعة الامر الذى أدى فـــى النهاية الى خلق تأثيرات أسهمت فى بناء مفاهيم ونتائج ساعدت فى ظهور مفـــهوم صعوبات التعلم، أو على الأقل كان لها أثر فى وضـــع الجـــذور الأولـــى للتمـــهيد بالأرضية العلمية التى ساعدت فيما بعد إلى ظهور ما يسمى بصعوبات التعلم.

ومن المهم أن نشير إلى أن مشروع مقاطعة فاين Wayne قد وضع فـــى اهتمامه حقيقة الفروق الفردية بين الأطفال ذوى قدرات عقلية متشابهة الأمر الـــذى سهل تطوير الطرق العلاجية التى حيكت لمقابلة ومواجهـــة المتطلبـــات التربويـــة للأطفال ذوى مشكلات تعلم، ومن ثم فقد تم تحدى الفكـــرة القائلـــة بـــأن الكفـــاءة المدرسية أو التمكن الدراسى يمكن التنبؤ به بدقة كبيرة على أساس الذكـــاء العـــام فقط.. ومن ثم فقد لاحت فى الأفق العديد من الاسئلة تأثرا بهذا الاتجاه الأخـــير أذا كيف يمكن - مثلاً- وضع نظام أو برامج تربوية تكفـــى لمواجهـــة الاحتياجـــات النوعية للطفل؟ تم وضع نظام أو برامج تربوية تكفى لمواجهة الاحتياجات النوعيـــة للطفل ؟ ومن ثم فقد تم وضع نظم تصنيف جديدة للأطفال المعاقين لا يعتمـــد فقـــط على الذكاء بمفرده كأساس تصنيفى ، وتصميم برامج جديدة ومعاهد جديدة لمواجهة احتياجات الأطفال ذوى اصابة دماغية (B D) واصبحت اسئلة من هذا النوع تثـــار: لو كان الطفل لا يستطيع القراءة ... فما هى المهارات الادراكية التى تنقصـــه أو تعانى من ضعف ؟

- لو كان الطفل لدية تشتتية ... فما هو تأثير اعادة تنظيم البيئـــة التـــى توجد حوله ؟

- لو كان الطفل ذو حركة زائدة...فما هى استجابته للأنشطة الحركية ؟

كما تم وضع أسس فارقة للتمييز بين العقبات التربوية المناسبة لكل مسن العاديين، والأطفال الذين يتم وصفهم بأنهم غير قادرين على التعلم، وهى نفس الأسس التى مازال التربويون متأثرين بها حتى الأن فى مجال صعوبات التعليم.
(Bryan and Bryan :1980: 22-23)

(أعمال كريك شانك)

وفى سنة (١٩٥٧) قام كريك شانك بنشر مؤلفات يرد فيها على أعمال ستراوس وفيرنر وجلدستين، وكانت هذه المؤلفات تمثل خلاصة فكره من البحوث التى اجريت على الأطفال ذوى شلل مخى Cerebral palsy من الذين يتصفون بأنهم ذوى ذكاء متوسط أو قريب من المتوسط أو فوق المتوسط، وقد كان من نتائج مؤلفاته هذه أنه استطاع ان يؤسس أو يخرج بمفهوم يربط فيه بين الانخفاض فى الذكاء والذكاء العادى، حيث وجد ان الاطفال ذوى شلل مخى ذوى ذكاء عادى يظهرون ضعفا فيما يخص علاقات الشكل - الأرضية معللاً ذلك بأن هؤلاء الأطفال لديهم قدرا من الشتتية تماماً كما يتصفون أو يظهرون أطفال ستراوس وفيرنر من الذين أصيبوا اصابات دماغية أدت إلى تخلفهم عقلياً... ولقد ادت اعمال كريك شانك إلى تسهيل الحاجة للإنتقال إلى الذكاء العادى وكأنه بذلك قد اسهم فى أرساء التطور والتمهيد النهائى للدخول فى مجال صعوبات التعلم.

وتبدأ أعمال كريك شانك هذه من خلال مشروعه البحثى سنة (١٩٥٠) فى مقاطعة مونتجمرى Montegemery Country project والذى يعد امتداداً لمشروع ستراوس وفيرنر حيث كان هذا المشروع- مشروع مونتمجرى- اول المشروعات البحثية المنظمة التى تم فيها تطبيق وتنفيذ Implement الاصلاحات التربوية لتى أسسها ستراوس وفيرنر للأطفال ذوى اصابات دماغية عادى الذكاء.

وفى آخر هذا العام (١٩٥٧) قام كريك شانك بدراسة استطلاعية رائدة Pilot كانت غاية فى الكمال والنضج Culminatid حيث قام بوضع طريقة تدريس للأطفال ذوى اصابات دماغية وذوى نشاط زائد غير موجه، وفى هذا

المشروع قام كريك شانك وزملاؤة Colleagues باختيار الأطفال المتخلفين عقليا القادرين على التعلم، ووضع برنامج تعليمى خاص بهؤلاء الأطفال، وقد قام كريك شانك بعمل دراسة لتاريخ حالات كل الأطفال المشاركين من ذوى التخلف العقلى قادرين على التعلم والأطفال ذوى اضطرابات انفعالية، وقد اتخذت أسس الاختيار التى اتبعها كريك شانك أساسا فيما بعد لاختيار الاطفال ذوى صعوبات التعلم، وبذلك يكون كريك شانك قد مهد للربط بين ثلاث فئات وهم فئة الاطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم والأطفال ذوى اضطرابات انفعالية والأطفال ذوى صعوبات التعلم.

(Hallahan and Kauffman : 1976: 7-8)

وان كان مشروع مونتجمرى يعد العتبة التى مهدت لظهور مجال صعوبات التعلم مباشرة إلا أن العاملين فى هذا المشروع قد واجهتهم بعض المشكلات والتى أدى الفصل فيها إلى التمهيد ايضا لبداية المولود الجديد المسمى بصعوبات التعلم.

فقد كانت أكبر المشكلات التى واجهت الأفراد الذين يعملون فى هذا امشروع هو مشكلة المصطلحات والتصنيف، فقد كان أول هذه المشكلات وأكبرها فى هذا الصدد هو ما يصر عليه المتخصصين من استخدام لمصطلحات لا يحيدون عنها مثل مصطلحات تلف مخى Brain injury اصابة دماغية Brain damage، واضطرابات مخية Brain Disorders.

أيضا التصنيف الطبى والتقليدى مثل شلل مخى Cerebral palsy، الحبسة (الإفيزيا) Aphasia - والصرع Epilepsy، ومصطلحات وتصنيفات أخرى، الأمر الذى أدى فى النهاية إلى كم هائل من المصطلحات والتعريفات المتداخلة، زد على ذلك المصطلح الخاص بفئه ذات طبيعة خاصة الا وهى فئة الأطفال ذوى نشاط Hyperactivity

(Hallahan and Kauffman : 1976: 8)

إلا أن مشروع مونتجمرى قد استطاع فى النهاية أن يمدنا بأساس منطقى لاستخدام مفاهيم ستراوس وفيرنر الخاصة بالأطفال ذوى الذكاء العادى، كما أن تضمين كريك شانك للأطفال المتخلفين عقلياً قابلين للتعلم والأطفال ذوى ذكاء عادى فى فصل واحد أى فى نفس بيئة التعلم فانه يعتبر بهذه الاهتمامات أول تربوى يصل إلى تصنيف فارق لهؤلاء الأطفال ويكون ايضاً أول من اهتم بنسبة الذكاء، أى أنه بذلك أو من وصل إلى تصنيف فارق بين فئتى الأطفال على أساس من النماذج السلوكية ونسبة الذكاء، وقد كان بضمن النماذج السلوكية التى توصل إليها على أنها محكات فارقة هى: الانحراف السلوكى، والنشاط الزائد، واضطراب الشكل والأرضية، وهى محكات رئيسية اعتمد عليها كريك شانك بصورة أساسية للتصنيف، وأن كان من المناسب أن تشير هنا إلى أن الاعتماد على هذه النماذج السلوكية النوعية كأساس لتصنيف الأطفال غير القادرين على التعلم ترجع إلى ما أرساه ستراوس وفيرنر والتى تعتبر الموضوع الرئيسى لصعوبات التعلم الآن.

(Hallahan and Kauffman : 1976: 8-9)

إلا أنه فى نفس الفترة تقريباً كان سميث وكاريجان Smith and Carrigan (١٩٥٩) مهتمين بعدم قدرة الأطفال على التعلم وقد فسرا بأن مشكلات التعلم وعدم القدرة عليه لدى بعض الأطفال غير العاديين انما يرجع إلى الاضطرابات الهرمونية Endocrince Disorders، واما كيفارت سنة (١٩٦٠) فقد كان يرى أن ذلك يرجع إلى تأخر فى نمو المهارات الإدراكية.

(Smith and Nels worths 1976 : 317)

(أعمال صموائيل كيرك)

لقد تزامن بداية الستينات مع نشاط بحثى موسع، ففى الوقت الذى كان كريك شانك يقوم بنشر نتائج بحوث مقاطعة مونتجمرى التى اجريت كما اسلفنا على الأطفال غير العاديين بزغ الإسهام المؤثر لكل من صموئيل كيرك Kirk وماكارثى Mecarthy والذى تمثل فى تصميمها لاختبارات الينوى للقدرات النفس لغوية والذى صدر سنه (١٩٦١).

Illinois Tests of Psycholinguistic Abilites 1961 (ITPA)
(Hallahn and Kauffman : 1976: 10).

ولم تكن اختبارات كيرك ومكارثى اختبارات وضعت لتشخيص العيوب في الاتصال اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فلم يكن هذا المصطلح قد نال حجمه على الساحة بعد، بل كانت هذه الاختبارات نتيجة لاهتمامات كيرك بالأطفال ذوى شلل مخى Cerebral palsy والأطفال الذين يعانون من اعاقات Impairment نتيجة لظروف الحرمان الثقافى الذى عانوه من جراء خلفياتهم الثقافية المنخفضة، وهو الذى - أى كيرك- قد اقترح فيما بعد وكما سيأتى مصطلح صعوبات التعلم لوصف هاتين الفئتين، وهما فئتين من الأطفال يعانون من مشكلات اتصال فى الجانب اللغوى Communication problems كما ان التصميم المبدأى لهذه الاختبارات قد وضعت أساسا لتقدير مهارات الاتصال لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ولم تكن وضعت أصلا كاختبارات لصعوبات التعلم (Ross : 1979 :13) وهى اختبارات تم بناؤها على نموذج أوزجود للإتصال (١٩٥٧).

Communication model of C.E Osgood (1967).

وهذه الإختبارات تقيس :

١- قنوات الاتصال (سمعى - صوتى - بصرى - حركى).

٢- العمليات النفس لغوية (استقبال- تنظيم - تعبير).

٣- مستويات التنظيم (المستوى التمثيلى - المستوى الألى أو الأتوماتيكى)

وكل واحد من هذه الاختبارات الفرعية قد صمم فى ضوء النموذج الثلاثى الأبعاد لأوزجود كما أسلفنا Osgood Model (1957).

(Hallahan and Kauffman : 1976 :10)

ولم يكن بعد صعوبة التعلم قد اصبحت حقيقة ثابتة أو مؤكدة Substantial، وكان علماء التربية وعلم النفس لم يتوفر لديهم بعد اداة او وسيلة لقياس أو تقدير طاقة الطفل التعليمية Child Learning Potential، ولما لم يجد علماء النفس وسيلة فى هذا المجال فقد قاموا باستخدام اختبارات كيرك وماكارثى

للقدرات الفنس لغوية فى تقدير قدرة الطفل على استعمال اللغة، وقـــد اســتخدموها أيضا كأداه تشخيصية للقدرات الفارقة للأطفال الذين ليسوا جيدين فى المدرسة٠

(Ross : 1976 : 13)

إلا أن صموائيل كيرك استاذ علم النفس المتفرغ Emeritus Professer بجامعة اريزونا، قام بتطوير هذا الاختبارات - اختبارات النيوى للقدرات النفـــس لغوية، حيث قام باجراء وعمل تكامل بين نظريات بروكـــا وفـيرنك فـى اللغـة والنواحى العصبية مع نموذج اوزجود فى تجهيز المعلومات - وهو نموذج يربـــط بين العمليات الخاصة بالاستقبال والتعبير والتنظيـــم وعمليـــة الاتصـــال - وهـــى العمليات التى تتم من خلال السمع أو الرؤيا ويتم التعبير عنها من خلال الكـــلام أو الحركة، وهذه العمليات يمكن ان تحدث على المســتوى الأول أو علـــى المســتوى التمثيلى Representative والتى تتضمن وسائط لظفية Verbally ٠ وقد كـــانت عملية التطوير هذه تهدف الى أن تصبح هذه الاختبارات تعكس طبيعـــة العمليـــات الحسية والتعبيرية والتكاملية Integrative وذلك من خـــلال اســتخدام اختبـــارات سمعية / بصرية ومهارات حركية، وقد افترض كـــيرك ايضـــا فـــى بنـــاء هـــذه الاختبارات ان يقوم بعملية تقدير مهارات الطفل فى تجهيز المعلومات المسموعة أو المرأية، وقدرة الطفل على التعبير، والدرجات المتخصصة علـــى اختيـــار ITPA الفرعية التى تقيس العمليات اللغوية الخاصة بالاستقبال والتعبير دليلا على وجـــود افيزيا بروكا أوفيرنك Broca or Wernicke's aphasi، كمـــا يعـــد الغـــرض الرئيسى الذى يكمن وراء استخدام اختيار الينوى هو ان هذه الأختبـــارات تزودنـــا بالاشارات المبدائية للمهارات المتطلبة لانجاز اكاديمى مناسب.

ولقد قام المتخصصون فى مجال صعوبات التعلم باستخدام نموذج كـــيرك هذا لتطوير البرامج العلاجية بناء على ما يتم تقديره مـــن مـــهارات كمـــا تثبتـــها اختبارات ITPA إلا أن البرامج العلاجية التى صممت على هذا الأساس لم تعـــط النتائج المرجوة منها، لكنه وعلى اية حال فان نموذج كيرك للتشخيص والمســـتمدة من هذا الاختبار قد ساهمت إلى درجة كبيرة فى معرفتنا حول فئة صعوبات التعلم٠

(Bryan and Bryan : 1980: 24-25)

مثل أطفال ذوى اصابات دماغية، اطفال ذوى تلف مخى بسيط، أمـــا ثـــانى هـــذه التصنيفات التى تنظر إلى هذا الموضوع من ناحية النماذج السلوكية التى يظـــهرها الطفل ويتضمن هذا الاتجاه مسميات مثل أطفال ذوى اضطرابات ادراكية أو أطفـال ذوى عسر قرائى، وأشار كيرك إلى ان تعاملكم مع هذا الموضوع يتوقـــف علـــى توجهاتكم وأهدافكم الخاصة بذلك، وأن الازداوجية التى يعانى منها هذا الموضـــوع فى الوصف والتصنيف يتطلب دراسته من الناحية الطبية والفســـيولوجية ومعرفـة اسباب ذلك، وكذلك من زاوية المشكلات النفسية والتى تتمثل فى معرفة طرق فعالة للتشخيص والتعامل مع هؤلاء الاطفال وتدريبهم.

(Johnson and Morasky : 1980 : 11-12)

ومنذ ذلك الحين وقد أصبح مفهوم صوبات التعلم هو المفهوم المسجل لدى الاتحادات المتخصصة والمقبول لدى المتخصصين، وبدأ بالفعل فى هـــذا التـــاريخ ظهور مجلات تحمل اسم هذا المفهوم وذلك مثل مجلـــة Journal of learning Disabilities

(Johnson and Morasky : 1980 : 11-12)

وفى سنه (١٩٦٢) كان صموائيل كيرك قد أعد كتابا جامعيا عن التربيـــة الخاصة وأظهر من خلاله مفهوما جديدا إعتبره مناسبا من الوجهة التربوية لوصف حالة الأطفال العاديين فى الذكاء، والذين لا يسايرون زملائهم فـــى التعلـــم ووجـــد كيرك أن أفضل وصف لهم هو أطفـــال ذوى صعوبـــات تعلـــم (Johnson & Morasky: 1980 : 11). وفى نفس العام أيضا استخدم كيرك وبيتمـــان Kirk & Bateman هذا المصطلح لوصف عينة من الأطفال عادى الذكاء ينتظمون فـــى فصول الدراسة العادية إلا أنهم يعانون من مشكلات تعلم فى القراءة أو التـــهجى أو اجراء العلميات الحسابية.

(Ross: 1976:13-14)

حتى كانت سنه (١٩٦٣) عندما أصبحت مشكلة الاختلاف فـــى وصـــف الأطفال العاديين الذكاء والذين لا يعانون من مشكلات حسية ولا بيئية ولا بدانيـــة،

إلا أنهم غير قادرين على التعلم بصـــورة مناسـبة مشـكلة لا تطـاق مـن قبـل المتخصصين ولا من قبل اباء هؤلاء الأطفال الذين أرادوا معرفة حقنة أولادهم ومـا هى مشكلاتهم.

وفى هذا العام بالفعل عقد مؤتمر فى مدينة شيكاغو حضره العديـد مـن المهتمين بهذا المجال وآباء وأمهات الأطفال الذين لا يستطيعون مسايرة زملائـهم فى التعلم، وفى هذا اللقاء أعلن صموائيل كيرك تأكيده علـى اسـتخدام مصطلـح صعوبات التعلم، بدلا من مصطلحات perceptuel Handicap ، عسر القـراءة، أو مصطلحات صعوبات القراءة، الاعاقـات الادراكيـة أو مصطلـح الاصابـات الدماغية البسيطة ليصف هؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون التعلم بالصورة المناسبة لطاقتهم العقلية، ولا يعانون من اية مشكلات حسية أو بيئية أو بدنية، كمـا أعلـن كيرك فى هذا المؤتمر ان مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوى فى المقـام الأول ويجب أن ينظر اليه من الوجهة التربوية لا من الواجهة السببية كما ينظر لـه علماء الطب- وقد اعلن المتجمعون ارتياحهم لهذا المصطلح، وقد تمـت الموافقـة عليه من قبل الحاضرين فى هذا المؤتمر .

وفى سنه (١٩٦٤) قامت ادارة الصحة والتربية بالاشتراك مع جمعية خاتم الفصح الوطنية للأطفال والراشدين المعوقين بدعوة جميع الخبراء فى تخصصـات مختلفة للنظر فيما وصل اليه مجال صعوبات التعلم وحال الطفل صاحب الصعوبـة فى أول مناقشة عامة رسمية ساهم فيها فروع متعددة من فروع المعرفة، وقد اقرت هيئة المناقشين فى هذا الاجتماع أنه يوجد أطفال ذوى صعوبات معينة فى التعلـم أو التصرف مقترنة بخلل فى الجهاز العصبى المركزى ، كما أقرت ان هؤلاء الاطفـال يعانون من مشكلات فى الكلام والفهم والتفكير، وان بعض هـؤلاء الاطفـال قـد يعانون من صعوبة فى التحكم فى اندفاعاتهم، أو مدى انتباههم، كما انهم يعانون من ضعف فى مؤاءمة حركاتهم الجسمية.

(مليتون بروتون وآخرون: ١٩٧٣ :٢٤)

وفى السنة التالية قامت مجموعة من مستشـــارى ادارة الصحـــة والذيـــن اشتركوا فى اعداد تقرير اللجنة السابقة، باعداد تقرير مفصل للتقرير السابق اضـافوا فيه ان هؤلاء الاطفال يظهرون اضطرابا فى التعلم، أو فى استعمال اللغة مشـــافهة أو كتابة، أو فى الإستماع، و/أو التفكير . وذهبوا فى تقريرهم هـــذا إلـــى أن هـــذه الخصائص تعد هى الخصائص المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وفى العـــام المقبل كان قد تم اعلان لتكوين رابطة صعوبات التعلم كتطور طبيعى بهذا المجـال، ونتيجة لأعمال هذه الرابطة فقد تم وضع وتصنيف الأطفال ذوى صعوبات التعلـــم ضمن منظومة الأطفال ذوى ظروف خاصة، وقد تم الحاق هذه الفئة ضمن مـــهام ومسئوليات المجلس الخاص بالأطفال غير العاديين التابع لمكتب التربية الأمريكى .
(Telford and Sawery : 1972 : 227).

وبعد ان دعا كيرك إلى تكوين رابطة خاصة بالأطفـــال ذوى صعوبـــات تعلم، تلاها اهتمام الجمعية الدولية للأطفال والكبار المشلولين National Society for crippled children & adults، والمعـــهد الدولـــى للأمـــراض العصبيـــة والعمى Natoanal institute for neurological illness and blindness، ووحدة خدمات الصحة العامة التابعة لقسم الصحـــة التربيـــة والرخـــاء Public, health service, U.S. department of health, Education and welfer وقد اشتركت هذه الهيئات فى اعداد تقرير لها وضعت فيه خصائص الاطفـــال ذوى صعوبات التعلم فى :

١- النشاط الزائد .
٢- الاعاقات الادراكية - الحركية .
٣- Emotional labiliy .
٤- قصورات (عيوب) التآزر العام .
٥- اضطرابات الانتباه .
٦- الاندفاعية .
٧- اضطرابات الذاكرة والتفكير .
٨- صعوبات التعلم النوعية (قراءة - حساب - كتابة - تهجى) .
٩- اضطرابات الكلام والسمع .

(Weiderhalt:1978: 14-15)

وفى سنه (١٩٦٨) تضمن التقرير السنوى الأول لمجلس الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين تعريفا للأطفال ذوى صعوبات سوف يتم الأشارة اليه فيما بعد.

The First Annual Report of the National Advisory Committee of Handicapped Children. (1968)

وقد أشار تقرير المجلس ايضا إلى أنه يوجد من مليون إلى مليونى طفل ذوى صعوبات تعلم.

(Weiderhalt :1978: 15)

وفى سنه (١٩٦٨) تم إصدار أول مجلة متخصصة فى مجال صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities

(Telford and Sawery : 1972 : 227).

ويرى المؤلف بأن النتيجة الرئيسة التى يمكن استخلاصها مما تقدم:

- هو أن مجال صعوبات التعلم كان تطورا طبيعيا للانسلاخ من الاندماج والتشابك للبحوث والدراسات التى اجريت فى مجال التخلف العقلى.
- ان النقطة التى يجب التأكيد عليها هنا هو أن الكبار ذوى اصابات دماغية لو جولد ستين والأطفال ذوى تخلف عقلى لأسباب خارجية عند ستراوس وفيرنر، والأطفال ذوى اصابات دماغية وذوى ذكاء عادى عند كريك شانك، والاطفال بطيئى التعلم، والأطفال ذوى اصابات دماغية بسيطة، والأطفال المضطربين انفعاليا، والأطفال ذوى حركة زائدة عادى الذكاء عند كريك شانك وكيفارت وكيرك جميعها كانت لا تغفل فى تعاملها مع هذه الفئات والنظر إليها من الناحية النفسية الخصائص السلوكية، وان جميع هذه الفئات بما فيها فئة ذوى صعوبات التعلم توجد لديهم مشكلات فى توظيف واستخدام قدرة ما من القدرات المتاحة لديهم.
- لقد كان لبحوث ودراسات جولد ستين، وستراوس وفيرنر التأثير الرئيسى فى مجال الادراك البصرى، والحركى - البصرى، وهو ما يفسر لنا تأثر

مجال صعوبات التعلم الى حد لا يمكن انكاره بمثل هذه النماذج السلوكية حتى، الآن وتأثيره أيضا فى العديد من العلماء مثل وايدرهولت wiederholt (١٩٧٤) والذى استطاع ان يتكلم من خلال بحث تاريخى له فى مجال التعلم عما يسمى باطفال ذوى صعوبات فى اللغة المتحدثة (المنطوقة) spoken languag disabilitis والتى ترجع جذور تطورها التاريخى لبروكا سنه (١٨٦١)، وجاكسون (١٩١٥) وفيرنك (١٩٠٨) وهيد سنه (١٩٢٦) ، ومايكل باست وكيرك وايسنسون Mykle Byust, Kirk and Esienson والذين تحدثوا عما يسمى بأطفال ذوى اضطرابات فى اللغة المكتوبة، والتى تعتبر تطورا لدراسات وكتابات هينشلود (١٩١٧) وأورتون سنه (١٩٣٧).

(Hallahan and Kauffman : 1976 :12)

- لقد بدأ مفهوم صعوبات التعلم يطفق على السطح للإستخدام العملى منذ بداية (١٩٦٠) وذلك عندما ادرك المتخصصون ان العديد من الاطفال ذوى صعوبات التعلم تواجههم مشكلات فى اكثر من مهارة وفى اكثر من مجال، ووجدوا أن هذا القصور وتلك المشكلات فى حاجة ماسة إلى العديد من طرق العلاج واستخدام أكثر من اسلوب فى هذا الصدد، و أنه من الواجب تكوين المنظمات المختصة والمتخصصة وذلك بهدف توفير المعلومات الخاصة بفئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والاهتمام بهؤلاء الاطفال. الأمر الذى أدى بالفعل إلى انشاء العديد من المراكز العلمية المتخصصة فى تشخيص صعوبات التعلم، وبدأت العديد من الجامعات فى تدريب مدرسى التربية الخاصة وانشاء مدارس متخصصة لهؤلاء الأطفال.

وفى سنه (١٩٧٥) استطاع الكونجرس الامركيى ان يصدر القانون ١٤٢/ ٩٤ وذلك بشأن توفير الظروف الملائمة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بإعتبارها إحدى فئات التربية الخاصة.

(Dolgins: 1975: 174 - 175)

الفصل الثاني

حجم مشكلة صعوبات التعلم

- لماذا الاهتمام بصعوبات التعلم ؟
- دلالـــة المشكلـــة وآثارها



حجم مشكلة صعوبات التعلم

Significance of L.D. Problem

ما من شك من أن الدولة تكتسب هيبتها من تعليم ابنائها وتثقيفهم وتربيتهم فالدول تقاس قيمتها بعلمائها والأمم بآحادها.

والدول المتقدمة هي التي تولى تعليم أبناءها رعاية تقديراً، تبحث عن متطلباتهم وتوفير الدواء لما ينتشر في مؤسساتها التربوية والتعلمية من داءات ... لا تألوا جهداً في سبيل دفع حركة العلم وتقدم ابنائها وتهذيب نشأها..

وأمراض التعلم لمن أراد أن يرصدها داخل المجتمعات المدرسية يجدها كثيرة ومتعددة ومختلفة في أنواعها ومتشعبة في أشكالها.

إنها آفات متعددة تعطل مسيرة بعض أفرادها في المضي قدماً نحو تحقيق ما ترغبه الدولة وتريده المؤسسات التربوية.. وكلما زادت الأزمات في مجتمع التعلم كلما زاد الفاقد القومي وتبددت طاقات من طاقات أفرادها، وتضيع على الدولة فرصاً متعددة لتقدمها وتطورها.

وكلما عرف السبب الذي يعوق تقدم الافراد في مواصلة تعليمها كلما كان الأمر سهلاً في علاجه، والتغلب على أسبابه. وكلما بطنت الأسباب وأبهمت كلما كان الأمر مكلفاً إذا ما أردنا أن نزيل العقبات ونرفع المثبطات التي تحول دون تقدم الأبناء أثناء سيرهم في حركة التعلم لتحقيق المستوى المرغوب والحد المأمول.

وكون الطفل الأصم لا يتعلم ولا يساير زملاؤه في التعلم أوأن ينظر إليه على أنه حالة خاصة تستوجب رعاية خاصة فهذا أمر طبيعي، وأن يقف الطفل الأعمى عاجزاً عن مواصلة التعلم أوأن يقف مكتوفاً عن أن يكون طفلاً عادياً في

تحصيله التعلمى فهذا أمر لا يمكن انكاره، والأمر كذلك صحيح بالنسبة لمن لم يحبهم الله بذكاء عادى.

وأن تكون المشكلات الأسرية وظروف التعثر والحرمان الثقافى وانعدام الفرصة للتعلم أو ضعفها من الأسباب التى تعوق مواصلة الطفل تعلمه فهو أمر لا يمكن أن يثير عجباً أو يسترعى شدها أو تساؤلا عن الأسباب.. إذا الأسباب واضحة جلية لا تثير عجباً ولا تدعو إلا دهشة.

أما أن يعجز الطفل عن ان يساير زملاءه، أو أن يحقق مستوى من الانجاز يتناسب مع كونه ذكياً أو يتناسب مع ما يحققه اقرانه من ذوى ذكائه وعمره الزمنى ووضعه الصفى رغم أن هذا الطفل لا يعانى من ضعف عقلى ولا يعانى من حرمان ثقافى أو نقص الفرصة للتعلم، ولا يوجد لدية ضعف أو حرمان حسى سمعى أو بصرى ولا يعانى من اضطرابات نفسية، ولا توجد لدية أدنى مشكلة جسمية كبتر الأطراف أو شللها، أو ضعف فى الصحة العامة فهذا أمر يدعو إلى التساؤل ويثير الدهشة والعديد من الأسئلة التى تحتاج إلى اجابات.

ان وجود طفلاً داخل المجتمع التعلمى بهذا الوصف ولا يستطيع أن يتعلم بالمستوى المطلوب جعل العديد من الباحثين والمتخصصين يطلقون عليه العديد من الأوصاف والمسميات فدولجنز dolgins وصفهم وصفا لا يخرج عن كونهم أطفالاً أو تلاميذاً ذوى مشكلات محيرة Puzzel (Dolgins : 1979: 174)؛ أو اطفالاً ذوى اعاقات خفية Children with hidden handicepped.

(الروسان : ١٩٨٧ : ٢٦١)

نعم ....إن الطفل الذى يمتلك ذكاءً متوسطاً أو فوق المتوسط، ولا يعانى من اية مشكلة- حسية أو بدنية أو صحية، ولا يعانى من نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية أو البيئية، او الاقتصادية كظروف الفقر، ولا توجد لدية

اضطرابات انفعالية شديدة ثم تجده لا يحقق مستوى تعليمي يتناسب مع كونه ذكيا فهذا أمر يعطى الحق فى وصف هؤلاء الفئة من الأطفال بالأطفال ذوى المشكلات المحيرة أو الأطفال ذوى الإعاقات الخفية ؟

ترى ... من هم أمثال هذه الفئة من الأطفال والتلاميذ ؟

ترى ... أى وصف يمكن أن نصف بهم هؤلاء الأطفال؟

إن الإجابة حول ما تقدم لمن جاب هذه الفئة بالبحث والتقصى تشير إلى أن هؤلاء الفئة من الأطفال قد نالت اهتمام الحكومات والهيئات الدولية المتخصصة فى اعاقات الطفولة، ونوقشت مشكلاتهم وقضاياهم فى العديد من مجالس الشيوخ فى الدول المتقدمة ولعل ما أثاره مجلس الشيوخ الأمريكى من تساؤلات ومناقشات حامية وتكليف للهيئات الدولية المتخصصة من أموال طائلة لدراسة هذه الظاهرة من الأمثلة الساطعة للأهتمام بهذه الفئة من الأطفال وذلك المرض التعليمى الذى يعد أحد آفات التعليم الخطيرة فى الوقت الحاضر ومنذ ظهور هذه الظاهرة التربوية وسوف تظل كذلك مستقبلا وهى تمثل تحديا خطيرا للتنمية الاقتصادية والتقدم العلمى ما لم يوضع حدا لانتشار هذه الظاهرة داخل المجتماعات التعلمية.

فقديما كانت تطلق تسميات مختلفة لفئة الأطفال هؤلاء، فقد أطلق على هؤلاء الأطفال تسميات مختلفة نسرد منها على سبيل المثال أطفال ذوى تلف مخى، أطفال ذوى خلل دماغى بسيط، أطفال ذوى مشكلات ادراكية، وأطفال اصابة دماغية بسيطة (الروسان : ١٩٨٧ : ٢٤٦) أطفال منخفى التحصيل، وحديثا كان مصطلح صعوبات التعلم هو المصطلح الذى لاقى قبولا واسعا بدلا من هذه المصطلحات البديلة.

(Ross: 1976: preface: xi)

والأطفال ذوى صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يوجدون داخل الفصل الدراسى العادى لا يستطيعون أن يسايروا زملاءهم فى التعلم، رغم أنهم ذو ذكاء

متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من اعاقات حسية، أو بدنية، أو اضطرابات نفسية، كما أنهم لا يعانون من حرمان اقتصادى أو بيئى(Flecher et-at:1994:6) فكثيراً ما نجد بعض الأطفال فى الفصل الدراسى العادى لا يفهمون اللغة مثلاً مع أنهم ليسوا صما، وبعضهم ليس قادراً على الرؤية والادراك البصرى رغم أنهم ليسوا بمكفوفين، والبعض الأخر لا يستطيع أن يتعلم بالطريقة العادية المستخدمة فى التعلم مع أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، هؤلاء الأطفال هم الذين يسمون بالأطفال ذوى صعوبات خاصة فى التعلم.

Children with specifi learning Disabilites
(kirk and chalfant : 1984 : 10)

وفى إطار الاهتمام بهذه الفئة المشكلة من الأطفال نجد وزارة التربية والتعلم بولاية اونتاريو Ontario Ministry of Educaion (١٩٧٨) تشير فى معرض تعريفها للأطفال ذوى صعوبات تلعم إلى أنهم فئة من الأطفال يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات المتضمنة فى فهم واستخدام اللغة المكتوبة او المنطوقة، وأن هذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال Significant discrepancy بين التحصيل والقدرة فى واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقبلة Receptive language، والقدرة على التعبير اللغوى، وتجهز اللغة KLearning processing ولا يتضمن هذا التعريف فئة الأطفال ذوى مشكلات تعلم learning problems، والتى ترجع مشكلاتهم فى التعلم اساساً إلى الاعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية، وكذلك حالات التخلف العقلى، أو الإضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئى، أو الثقافى، أو الاكاديمى.

(pressman et .al : 1986 : 486)

ومن الواضح من خلال مسح التراث النفسى مسحاً متأنياً، أنه منذ أن ظهر هذا المفهوم من الوجهة التربوية على يد صموائيل كيرك سنة (١٩٦٢) وهو يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يعانون

من اضطرابات فى التعلم رغم أنهم لا يعانون من اعاقات حسية مثل فقدان السمع او البصر، كما أنهم ليسوا متخلفين عقلياً.

(wiederholt : 1978 : 10 -11)

والسؤال الذى يطفق على السطلح ملحاً فى الاجابة :
لماذا الاهتمام بصعوبات التعلم ؟
ما حجم هذه المشكلة ودلالة انتشارها وآثارها ؟

وفى معرض الاجابة على السؤال الأول فإننا اضافة لما سبق ذكره نضيف:
ان الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم يعد طفلاً مشكلة فى فهمه، ومحيراً فى معرفة اسباب تعطله فى التعلم .. وهو أمر سوف يتناوله المؤلف بالبحث والدراسة فى الجانب الخاص بذلك فى هذا المؤلف ليرصد ويسرد ويفسر الإفتراضات التى تكمن خلف صعوبات التعلم وتفسرها.. وذلك بهدف تطويع النظر وتعميقه للوقوف على أهم الأسباب التى تكمن وراء صعوبات التعلم ويمكن قبولها وتتيح للمتخصصين امكانية علاجها رغبة من المؤلف فى تقديم خدمة انسانية للمهتمين بأمراض التعلم وفئاته إن كانوا جادين فى مساعدتهم ورفع ما يقف أمامهم من مشكلات، وازالة ما يعترض سبيلهم من عقبات تحول دون بذل طاقتهم واستثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

اننا ونحن نجيب عن: لماذا الاهتمام خاصة بمجال صعوبات التعلم؟ فأن الاجابة تأتى على عجالة من بحث المجال ذاته، ومن خلال هذا البحث نجد ما يدعونا للاهتمام بهذا المجال دون غيره.

فبالاضافة لما تقدم فاننا نجد ان طبيعة المجال فى حد ذاته بالإضافة لما سوف يأتى لاحقا هى أن صعوبة التعلم على حد ميلتون بروتون (١٩٧٩ : ٢٦) تعد عاهة محيرة فهى تشمل مجموعة ضخمة من المشكلات التى تنطوى تحت نفس

المظلة، ولعل الحيرة فى أمر هؤلاء الأطفال ان العلماء يتحدثون عـــن أن أسـباب الصعوبة يرجع إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى ثم تأتى لتجدهم يتحدثون عن أن هؤلاء الأطفال عدوانيون ثم ترى آخرون ينعتونهم بانهم خجولين فكيف هذا وهم يعانون من نفس المشكلة العضوية ؟

لكنهم كذلك !!

ثم يتساءل ميلتون بروتون ورفاقه فى حيرة ٠٠ ولماذا تكثر الصعوبة بيـن الأولاد أكثر من البنات ؟ والذى يزيد المشكلة تعقيداً ويجعلها أولى بالاهتمام هـو أن الطفل صاحب الصعوبة لا يستطيع أن يشكو لابية كما يشكو زميله الـــذى يصــاب مثلا بمغص فى بطنه وكأن صاحب الصعوبة لا يدرك أصلاً أن لدية مشكلة٠!!

(مليتون بروتون وآخرون : ١٩٧٩ : ٢٦)

ضف إلى ما تقدم أن التقديرات الأوليـــة لنســب انتشـــار الاطفـــال ذوى صعوبات التعلم داخل المجتمع المدرسى، تشير إلى تصــــاعد الزيـــادة فـــى نسـبة انتشارهم داخل المجتمعات الدراسية، وهو ما يمثل فى حد ذاته مشكلة خطيرة تمثـل تحدياً للحكومات والمؤسسات التربوية بل ومعاهد اعداد المعلمين قاطبة٠

ولا تقف خطورة هذا التصاعد عند حد التحدى المعلن والظاهر لكل مـــن يهتم بأمراض التعلم وأدواته، أنما الخطورة الأكبر هو أن هذا التزايد المستمر فـــى اعـــداد ذوى صعـــوبات التعلم داخل مجتمع التعلم اصبح مثـــيراً للشـــكوك داخــل وخارج مجال التربية الخاصة، تلك الشكوك التى تتركز احياناً فيما إذا كانت هنـــاك محكات واقعية، وصادقة لاختيار ذوى صعوبات التعلم وهو ما يمثل تحدياً يوجـــب الاهتمام بهذه الفئة، ولعل أحد الأسباب الرئيسية لهذا التشكك- ويوجـــب الاهتمـــام أيضاً- هو اختلاف نسب تقدير وجود صعوبات التعلم إختلافاً بيناً٠

فمن هذه الزاوية نجد ليرنر Learner (١٩٧١) يشير إلى أن التقديـــرات المختلفة تفيد بأن نسبة ذوى صعوبات التعلم تتراوح من ١ : ٣ % من مجمل أطفال

المدارس (Merceret-al :. 1976: 377)، بينما يشير جاردز Gaddes (1976) إلى أن التقديرات تشير إلى أن نسبة انتشار الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم داخل المجتمع المدرسي يتراوح من ٥% إلى ١٥%.
(O'Conner and spreen : 1988 : 148)

وفي المقابل تفيد تقديرات بعض الباحثين نسبا اخرى لانتشار مشكلة صعوبات التعلم، إذ تشير تقديرات بعض الباحثين على حد تعبير جيرهارت وويشاهان (Gearhartt and weishahan : 1980 : 160) أن نسبة انتشار التلاميذ ذوى صعوبات التعلم داخل المجتمع المدرسي تتراوح من ٢٠ - ٣٠% من مجمل تلاميذ المدارس.

بل والأخطر من ذلك أن تطل هذه الظاهرة بوجهها داخل مجتمع الجامعة، والأدهى أن نسبة إنتشارها وتواجدها أضعاف أضعاف انتشارها ونسبة تواجدها في مجتمعات المدارس الأولية، وفي هذا المجال نجد موريس وليفنبرجر Morris and Levenberger (١٩٩٠ : ٣٥٥) يشيرا في بحث لهما أن التقارير المسحية لسنة (١٩٨٢) تفيد أنه يوجد ٦٧% من طلبة الجامعة هم طلاب ذوى صعوبات تعلم، ونجدهما على وجه السرعة يشيرا بانزعاج شديد حيث يريا أن هذا الأمر يشكل عبئا جسيما يلاحق كليات التربية.

أن النسبة التي ذكرها موريس وليفنبرجر في بحثهما أن كانت صادقة فانها تشير إلى شيئ خطير، وتؤكد على حقيقة مهمة مفادها: أن صعوبات التعلم إذا لم تعالج منذ بداية ظهورها، أو يتقدم علماء النفس والتربية لأخذ التدابير اللازمة للوقاية منها فان نسب تواجدها تتزايد بتطور العمر، وأن آثارها السلبية تنذر بعواقب وخيمة تهدد تقدم المجتمعات وتشكل عبئا على الحكومات.

ولعل ما يؤكد ما تقدم هو ما ذكره الدكتور سيد عثمان في كتابه صعوبات التعلم (١٩٧٩ : ١٩) عندما عرض لأثر التدخل المبكر لعلاج صعوبة التعلم، ومـا

ينتج عن هذا التدخل من تخفيف لحدة الأثر السالب للصعوبة من ناحيـــة الانتشـــار، ففى هذا الكتاب يعرض لدراسة قام بها شيفمان Schiffman (١٩٦٢) على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى تعلم القراءة، حيث وجد شيفمان أن التعرف عليـــهم وعلاجهم مباشرة فى الصف الأول يؤدى إلى تحسنهم بنسبة ٨٤%، بينما تنخفـــض هذه النسبة عندما يعالج التلاميذ فى الصف الثالث لتصل إلى ٤٦%، وتنخفض إلـــى ١٨% عندما يعالج التلاميذ فى الصف الخامس، وتهبط إلى ٨% عندما يؤجل إلـــى الصف السادس .

ورغم أن هذه الدراسة ذات منحى مضاد حيث انها رصدت التناقص فـــى نسبة انتشار صعوبات التعلم إذا ما تم التدخل المبكر إلى أنها ما مُن شك تؤيد وجهة نظر المؤلف فى أن عدم التدخل بالعلاج سوف يؤدى إلـــى زيـــادة نســـبة انتشـــار الصعوبات داخل المجتمع المدرسى.

وقد ينظر القارئ أن المؤلف قد حاول تضخيم القضية فلوى عنق الدلالـــة المستقاه من نتيجة دارسة شيفمان، ليؤكد وجهة نظـــره ، إلا أن المؤلـــف يجـــد أن اصحاب هذا الراى مسرفين فى ضلالهم، اذ يمكن علمياً أن يثبت صحة الرأى وذلك من خلال مقابلته بنظيره أو ضده. أو ليس من الممكن أن يثبـــت الفـــرد مـــن أن الشمس ساطعة إذا قال أن النور شديد أو اذا قال لا فرصة الأن لوجود الظلام ؟

ان تزايد نسبة انتشار ذوى صعوبات التعلم داخل المجتمع المدرسى حتـــى فى أكثر من الدول تقدما مثل الولايات المتحدة الامريكية أمـــرا أصبـــح لا يمكـــن انكاره، إذ يفيد تقرير المراقبية العامة بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٧٧) الذى تـــم اعداده من مكتب الاحصاء العام وبمساعدة قســـم العـــدل Justic، وقســـم التربيـــة والصحة والرخاء Department of Education and Health and Welfer إلى أن ٦% من مجمل تلاميذ المدارس الأولية Elementary توجد لديهم صعوبات تعلم، بينما تبلغ نسبة انتشار هذه الظاهرة لدى طلبة المدارس الثانوية ٢١%، كمـــا

أظهر التقرير أن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً وانتشاراً لدى الذكور عن البنات حيث بلغت نسبة الذكور ذوى صعوبات التعلم مضافا اليهم المتخلفين تخلف عقلى قابلين للتعلم ٨٢%، بل والأخطر فى هذا التقرير أن نسبة ٢٦% من الأحداث الجانحين Juvenile delinquents أى الخارجين عن الشرعية والقانون هم تلاميذ ذوى صعوبات تعلم، وهو ما يحتم علينا أن نصارع هذه المشكلة، وأن نطور إجراءاتنا حتى يتم تشخيص هؤلاء الأطفال وعلاجهم بصورة مناسبة.

(Lendgren and Souters 1985 : 1985 : 476)

والزيادة الخطيرة فى اعداد المنتمين إلى جنسية هذه الآفة أمر يشير إليه العديد من الباحثين وهو ما يدق ناقوس الخطر، وينذر بأننا على شفير الهاوية وينذر بكارثة اذا لم يتنبه المسئولين ان كان قد آن لهم أن يفيقوا من ثباتهم العميق وان ادعوا غير ذلك، فيشيرتوكر Tucher (1980) إلى انه قد تناقص أعداد التلاميذ الصغار Miniority Students المسجلين فى البرامج الخاصة بالتلاميذ المتخلفين عقلياً قابلين للتعلم من سنة (١٩٧١) حتى سنة (١٩٧٧) بينما تزايدت فى نفس الفترة أعداد التلاميذ المسجلين فى برامج صعوبات التعلم تزايداً سريعاً مقارنة بأعداد التلاميذ المسجلين فى برامج التربية الخاصة الأخرى (Mcknight: : 1982: 353). وهو ما يؤكد عليه أيضاً التقرير الذى أعده مكتب التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية حين يشير إلى أنه من سنة (١٩٧٥) حتى سنه نجد قد حدثت زيادة فى اعداد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بينما تناقضت اعداد التلاميذ المتخلفين عقلياً.

(Kaval et-al : 1987 : 327)

وخلاصة التقرير الذى اعده مكتب التربية الخاصة يدلل دلالة واضحة- من وجهة نظر المؤلف- عن عجز الهيئات التعليمية والتربوية والنفسية، وعن نقص وسائلها فى مواجهة خطر صعوبات التعلم بينما يمكن تفسير تناقص اعداد التلاميذ المتخلفين عقلياً فى ضوء تقدم العلوم الطبية وتطور الخدمة الصحية ان لم يكن عالمياً فعلى الأقل فى الولايات المتحدة الامريكية، وذلك من خلال ما وفرته الهيئات

الطبية المتخصصة والمعنية من توفير ثقافة صحية وانجابية ساعدت علـــى وقايـــة وإنجاز حالات المتخلفين عقلياً، وهو ما يثير روح التنافس لدى المهتمين والمعنييـــن بأمور التعليم على المستوى الدولى والعالمى كى يتم مواجهة الزيادة المتنامية فـــى اعداد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ولعلنا أحوج ما نكون فـــى الوطـــن العربـــى بخاصة ودول العالم الثالث بعامة إلى ثقافة علمية طبية ونفسية وتربوية توفر ســـبلاً للوقاية من الإصابة بأى تلف عضوى فى فترة حمل الأمهات، وأثناء الولادة وبعدهـا قد يؤثر فى مواصلة تعلم ابنائنا.

اما تقرير مكتب الاحصاء الحكومى بالولايات المتحدة الأمريكيـــة لســنه (١٩٨١) The Government of accunting فقـــد أفـــاد أن (١٢) ولايـــة مـــن الولايات الأمريكية انه قد بلغت نسب صعوبات التعلم لديـــها ٤٠% مـــن مجمـــل التلاميذ المعاقين المسجلين بها، كما افادت (٦) ولايات بـــأن نســـبة التلاميـــذ ذوى صعوبات تعلم يبلغ حوالى ٥٠% من مجمل التلاميذ المعاقين.
(Kaval et. al., : 1987 : 12).

أما جيمس كلفنت Chalfant (١٩٨٩: ٣٩٢) فيشـــير إلـــى أن التقريـــر السنوى الصادر من مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية فى (١٩٨٤) يفيد بأن اعداد التلاميذ ذوى صعوبات تعلم قد تضاعف خلال العشر سنوات الأخـــيرة، وأن أكثر من ٤٠% من تلاميذ التربية الخاصة هم تلاميذ ذوى صعوبات تعلم وان هـــذه النسبة تمثل حوالى ٤% من مجمل التلاميذ المسجلين بمدارس الولايـــات المتحـــدة الأمريكية.

والمتأمل لهذا التقرير - والذى قدم إلى الكونجرس الأمريكى - أنه قد مثل مسحا لنسبة انتشار الصعوبة فى مقابل نسبة انتشار الاعاقات الأخرى لدى التلاميـــذ الذين تتراوح اعمارهم من (٣) سنوات حتى (٢١) سنة، ومقارنة كل ذلك بمجتمـــع العاديين، وقد اشار التقرير إلى أنه هناك زيادة خطيرة فـــى نســـبة التلاميـــذ ذوى صعوبات التعلم مقارنة بنسبة التلاميذ ذوى الاعاقات المختلفة مجتمعة، وأن نســـبة

التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد زادت بنسبة ١% من سنة (١٩٨٣) حتى سنة (١٩٨٤)، حيث كانت نسبة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم سنة (١٩٨٣) تمثل ٣% من مجمل التلاميذ العاديين فى المدارس، وأن هذه الزيادة الخطيرة والمتنامية يعد أمرا مزعجا يواجه الحكومات والمؤسسات التربوية وذلك على حد تعبير كافال ورفاقه.

(Kaval el-al : 1987 : 3-14).

ودعنا نقتطف جزءا من التقرير السنوى الصادر من مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٤) لنرى بعض النتائج الخطيرة والتى تتمثل فى زيادة نسبة انتشار صعوبات التعلم مقارنة بنسبة انتشار الاعاقات الاخرى مجتمعة.

الولايـــــــة	العدد الكلى للأطفال المعاقين	صعوبات التعلم	
		العدد	النسبة %
Alaska الاسكا	١٢٠١٧	٦٨٢٦	٥٧
California كاليفورنيا	٣٦٤,٣١٨	١٩٨٦٩٦	٥٥
Hawaii هاواى	١٢,٨٧٦	٨١٨٩	٦٤
Maryland ماريلاند	٩٠,٨٧٩	٤٨٣٦٦	٥٣
New-Hampshire نيوهامبشير	١٤,١٤٣	٨٢٢٠	٤٦
New-Makseco نيو مكسيكو	٢٦,٣٣٤	١٢,٢٣٧	٤٤
نيويورك	٢٦٤,٨٣٥	١١٦,٧٥٣	٦٣
Rhode Island رود ايلاند	١٨,٥٨٩	١١,٦٢٩	٥٢
تاكسس	٢٣٩,٣٤٣	١٥٠,٧٦٨	٢٨
Washington واشنطن	٥,٨٠٩	١,٦٢٩	

(Kaval, et al.,: 1987 : 13-14)

إن نسبا كهذه لتعد تعبيرا واضحا عن فداحة الموقف فى البلاد المتخلفة، فإذا كانت هذه هى نسب انتشار صعوبات التعلم فى واحدة من أكثر الدول تقدما فماذا عنا نحن

دول العالم الثالث؟ فما من شك فى أن الأمر لدينا بلغ غاية السوء لو أننـــا كاشـــفنا أنفسنا بصدق٠

نعم ……… ان الأمر فى غاية الخطورة بل وبلغ أقصى درجات الســوء فرغم ما يرصد من مبالغ طائلة لمواجهة هذا الخطر الداهم فى البلاد المتقدمـــة، إلا أننا نجد أن نسب انتشار صعوباتُ التعلم تزداد يوما بعد يوم، ولعل ما يؤكد ذلك مـا أورده تقرير مكتب التربية الأمريكى سنه (١٩٩١) حين أشار هذا التقريـــر بـأن مجتمع ذوى صعوبات التعلم قد تزايد بنسبة ١٦٠ % منذ صدور تعريف المجلـــس الإستشارى (NACHC) (١٩٧٧) وحتى هذا التاريخ .

وبعـــد ،،

لعل السؤال الوحيد والأكيد الذى سوف يطبق على رأس القارئ اى قــارئ مهما كانت دولته وجنسيته ٠٠٠ وماذا عن الوضوع فى بلدى؟ ولعل القارئ العربى قد يكون من أنبه القراء وهذا ما نحن على ثقة منه٠ فيتساءل: وماذا عن صعوبـات التعلم وانتشارها فى البيئة العربية ؟

وبالطبع لم يغب عن مؤلف هذا الكتاب أن يرصد ذلك بقدر مايمكن ومـــا يتاح، وتحليلا واعيا للعديد من الدراسات العربية يشير إلى ما يلى :

فى دراسة الروسان (١٩٨٧) التى اجريت على بعـــض مــدارس البيئـة الأردنية من المرحلة الابتدائية، وجد أن ٢١% من أطفال المرحلة الإبتدائية يعـانون من صعوبات تعلم فى اللغة العربية (الروسان ١٩٨٧)٠ كما تفيد دراسة أحمد عـواد (١٩٨٨) التى اجريت على بعض مدارس التعلــم الإبتدائــى بمحــافظ القليوبيــة، واختيرلها عينة أولية قوامها (٢٤٥) تليمذا وتلميذة من الصف الخـامس الإبتدائـى اتضح أن نسبة صعوبة التعلم لدى هذه العينة ٥٢,٢٤٠% ككل بينما بلغـت نسـبه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة ٤٧,٣٧%، وفى الكتابة بلغـت

النسبة ٥٧,٩٦%، وفي الفهم والاستيعاب ٤١,٢٢% وفي المحصـــول اللغـوى أو التعبيري عن الأحداث التى تناسب العمر الزمنى لهذه العينـــة كـــانت ٦٨,١٦% (أحمد عواد : ١٩٨٨) كما تفيد نتائج البحث الذى اجراه مصطفى كـــامل (١٩٨٨) على بعض مدارس التعلم الإبتدائى بمحافظة الغربية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلا بالصف الرابع الإبتدائى هى ٢٦%.

(مصطفى كامل : ١٩٨٨)

بينما تفيد دراسة فتحى الزيات (١٩٨٩) التى اجريت على عينـــة نهائيـــة قوامها (٢٠٠) تليمذا وتلميذة بأن نماذج الصعوبات الشائعة لدى أفراد هذه العينـــة، ونسب انتشارها كانت على النحو التالى :

- صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبـــة ٢٢,٧%
- صعوبات القراءة والكتابة والنهجى بنسبة ٢٠,٦%
- صعوبات الانجاز والدافعيـــة بنسبــــــة ١٩,٦%

(فتحى الزيات : ١٩٨٩)

أما دراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٢) والتى اجريت على عينـــة قوامـــها (٤١٩) طفلا من أطفال الصف الرابع الابتدائى بالبيئة المصرية (دمياط) فقد أفـــادت بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى افراد هذه العينـــة هـــى ١٦,٥%، ١٨,٨%/ ١٣,٥% فى القراءة والكتابة والحساب على الترتيب.

(عبد الناصر : ١٩٩٢)

أما هوايدا حنفى محمود فقد أجـــرت دراســـة ســـنة (١٩٩٢) يتلخـــص اهتمامها فى تقديم برنامج لعلاج صعوبات التعلم فى القراءة، والكتابة، والرياضيـــات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعلم الأساسى، وقد اختارت الباحثـــة عينـــة أوليـــة قوامها (٣٤٥) تلميذا وقالت أنه تم اشتقاق (٣٠) تلميذا يعانون من صعوبات التعلـــم

إلا أنه لم يتبين للمؤلف ما اذا كان الـ ٣٠ تلميذا قد تم أخذهم من مجموعة الخبير من ذوى صعوبات التعلم أم لا؟

وإذا اعتبرنا ان حالة (٣٠) تليمذا تمثل عينة التلاميذ الذين توجد لديهم صعوبة فى التعلم من مجمل العينة الأولية فانه بذلك تبلغ نسبة صعوبات التعلم ١١,٥% وهى نسبة مرتفعة اذا ما قورنت بالنسبة العالمية بينما فى دراسة مثل دراسة السيد خالد مطحنه (١٩٩٢) والتى اجريت على عينة (١٦٠) تلميذا توصل إلى أن (٥٢) تليمذا من هذه العينة يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة، وبذا تكون نسبة من يعانون من صعوبات قيمة فى ضوء ظروف واجراءات هذه الدراسة ٣٠,٧% وهى نسبة اكثر ارتفاعا عن النسب المتوافقة فى مجمل او معظم الدراسات العربية.

(خالد مطحنة : ١٩٩٢)

كما تفيد دراسة الزارد (١٩٩١) والتى أجريت على عينة قوامها (٥٠٠) طفلا فى الصفوف من الرابع إلى السادس بدولة الامارات العربية المتحدة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى هذه العينة فى مادة اللغة العربية كانت ١٣,٧%

وفى دراسة السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) التى اجريت على بعض تلاميذ المرحلة الاعدادية بهدف دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٢٩٦) تليمذا وتلميذة فقد اشارت نتائجها بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم تساوى ٥٧,٤%.

أما دراسة أحمد عواد (١٩٩٢) التى أجريت فى البيئة المصرية على بعض مدارس محافظة القليوبية بالمرحلة الابتدائية فقد أفادت بأن نسبة انتشار صعوبة التعلم فى مدة الحساب لدى عينة قوامها ٢٩٦ طفلا تساوى ٤٦,٢٨%.

بينما تفيد دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٦) التى اجريت على عينة قوامها (٢٩٠) طفلا من أطفال الصف الرابع الابتدائى بأن نسبة صعوبات التعلم فى اللغة العربية لدى هذه العينة تساوى ٩,٨% رغم ذلك فقد كانت نتائج دراسته تشير إلى ارتفاع خطير فى نسبة صعوبات التعلم فى البيئة المصرية.

والسؤال إلى الآن :

أيمكن مقارنة نسب انتشار صعوبات التعلم فى دولة متقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية بنسب انتشار صعوبات التعلم لدينا ؟

ما من شك فى ان حجم المشكلة لدينا خطير إلى حد بعيد وينذر بكارثة قومية فى البيئة العربية والبيئة المصرية إذا ما اعتمدنا على نتائج البحوث السابقة وتم تعميم نتائجها على عموم البيئة العربية والبيئة المصرية.

فإذا نظرنا إلى أكثر الدراسات تشاؤما أو بصورة علمية اذا نظرنا إلى اكثر الدراسات تساهلا فى التشخيص، وجدنا أن نسبة انتشار صعوبات التعلم ٥٧,٤%/ ٥٢,٢٤% كما أفادت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢)، ودراسة أحمد عواد (١٩٨٨)، على الترتيب وإذا نظرنا إلى أكثر الدراسات تشددا فى التشخيص وجدنا ان نسبة انتشار صعوبات التعلم هى ٩,٨% وذلك كما أفادت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٦) لوجدنا هول الكارثة الذى ينتظر أمة وهى تقف على أعتاب القرن الحادى والعشرين.

دلالة المشكلة وآثارها :

- أن مشكلة تزايد انتشار صعوبات التعلم يمثل تحديا كبيرا للمنشغلين بالأطفال ذوى صعوبات التعلم سواء كان ذلك فى البلاد المتقدمة أو غيرها من دول العالم الثالث.

- أننا ما زلنا بعد غير محيطين احاطة تامة وواعية بمفهوم صعوبات التعلم ولاخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولا كيفية تشخيصهم ولا كيف يتم علاجهم.
- إن نسبا كهذه تفيد عن فداح الفاقد القومى الذى يضيع فى أدراج الرياح دونما فائدة ولا جدوى من الانفاق.
- أن هذه النسب تشير إلى محنة خطيرة تجر بقوى الأمة إلى مهاوى التخلف والانحدار لا محالة .. لأن خطورة صعوبات التعلم لا تقف عند حد بعثرة قوى الأمة وهدر أموالا طائلة هى فى أمس الحاجة إليها .. بل يعد مكمن خطورة صعوبات التعلم فيما تخلفه من آثار نفسية خطيرة لدى المتعلم، وما تسبب له من إزعاج وانحطاط نفسى قد يهوى به فى نهاية المطاف إلى ادراج مرتكبى الجريمة ومنتهكى القانون وهيبة الدولة.
- أن صعوبات التعلم تتمثل خطورتها ليس فيما تقدم فحسب انما فى أنه ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية - تعوق تعلمه- كمشكلات فقدان الثقة بالنفس، والتوتر والخجل (سيد عثمان : ١٩٧٩)، وفقدان الدافعية والاهتمام الضروريين لانجاز المهام الدراسية ومسايرة زملائهم سواء على المستوى الدراسى، أو على المستوى النفسى والإجتماعى (الرفاعى، عوض الله : ١٩٩٣ : ١٨١)، كما أن صعوبة التعلم، وكما يشير موارى Murray (١٩٧٦) تؤدى إلى ضعف التحصيل الأكاديمى، مما يجعله من كل منهم تلميذ مشكل Problem students، ذو تصور سالب عن ذاته وذو خصائص شخصية ومعرفية سالبة حيث يتسم بالاندفاعية ، وضعف القدرة على التعلم، ومن ثم يكون أكثر عرضة لأن يكون جانحا فى سلوكه : Broder et-al) (838 :1981، مما يؤدى فى النهاية إلى انضمامهم إلى صفوف مرتكبى الجريمة.

(Waldie and Spreen : 1993 : 147)

أرأيتم لماذا الأهتمام بفئة ذوى صعوبات التعلم خاصة، لعلنـــا لا يجانبنـــا الصواب ان قلنا أن ما تقدم يفيد بأن صعوبات التعلم كادمان المخـــدرات لا يفارقـــه الانسان إلا وقد أصبح شبه انسان أو ما هو بإنسان بالكلية.

- ♦ أن خبرات الفشل التى يخبرها ويعيشها الأطفال ذوى صعوبات التعلم تفتـك بهم وتفت فى قوام وسلامة صفحتهم النفسية حتى وإن ظلت بعض القيـــود البيئية والظروف المحيطة تمنعهم وتصدهم عن مزاولة الجريمة إلا أنـــها – أى تلك الخبرات الفاشلة – لا تفارقهم بأثارها الكريهة – اذا لم تمتـــد يـــد العلاج مبكرا – إلا وهم اشباه تلاميذ واشباه انسان نخرت صفحتهم النفسـية كل الأمراض والآفات.

فرسوب الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم وما يتولد لديـــهم مـــن خـــبرات وجدانية وانفعـــالية غير سارة تجعل هؤلاء الاطفال يشعرون بانخفاض قيمة ذاتـــهم Self-worth الامر الذى يؤدى بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم إلى حد بعيد Diminished Self-Concept، وعدم ثقتهم فى انفسهم فى تحقيق مستوى مـــوض من التعلم والتحصيل الدراسى المتوقـــع Low Achievecment expectations والاحساس بالعجز وعدم البهجة Feelmy of helplessness.

(Chapman : 1988 : 457)

- ♦ ولاتصل الاثار السلبية لصعوبة التعلم عند الحـــد الـــذى وصفـــه شـــابمان (١٩٨٨) بل قد يصل أثرها إلى الحد الذى يجعل الأفـــراد ذوى صعوبـــات التعلم يشكون فى أنفسهم وفى قدارتهم أو أنهم أشخاص عـــاديون .. فقـــد يصل الأمر بهم لأن يشكون فى عدل الله .. وأن الله قد حبـــاهم بقـــدرات سليمة مثلما حبابها غيرهم .. وهذا أخطر ما يكون.. إذا كيـــف يصـــل بالفرد إلى نظرة غير عادية بخالق الإنسان وأنه سبحانه لم يهبـــهم قـــدرات سليمة مثل غيرهم !!

وفى هذا نجد كيستنر Kistner (١٩٨٨: ٨٢) يقول رغم الخلاف الذى يحيط بتعريفات وأسباب صعوبات التعلم إلا أن الحقيقة الاكيدة هو أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعايشون خبرات فشل متكررة ما من شك فى ذلك Disputed، وأن خبرات الفشل والرسوب المتكرر التى يعايشها ويخبرها الأطفال ذوى صعوبات التعلم تجعلهم لا يستطيعون ان يتحكموا فيما يوكل إليهم من مهام، كما أنهم لا يستطيعون ان يتحكموا فى تحصيلهم وادائهم، وأن مجهوداتهم التى يبذلونها تبدو غير ذات نفع، الأمر الذى يؤدى إلى انخفاض المثابرة والجد والكفاح فى ادائهم للأعمال المدرسية بتمكن واقتدار، كل هذا يؤدى بدوره إلى زايدة احتمالية الرسوب والفشل لديهم، كما يعزز ويزيد من ايمان الفرد بأنه يعانى من نقص فى القدرة على التحكم والسيطرة بكل ما يحيط بهم.

نعم ....إن ما تقدم لحادث لا محالة، والآثار السلبية المتراكمة كناتج طبيعى من نتائج الصعوبة أمر حادث لا مفر منه، وأن الآثار السلبية للفشل الناتج عن الصعوبة يجعل هؤلاء الأفراد تحيط بهم منطقة من التوترات الانفعالية والنفسية التى تتمخض عنها الكثير من الآثار السلبية.

إذ تشير مارجريت Margret (١٩٨٩: ٤) إلى ان من أهم خصائص هؤلاء التلاميذ هو اتسامهم بعدم المثابرة، كما تشير تقارير الأباء وعادة إلى ان هؤلاء التلاميذ ذوى مستويات منخفضة من التمكن والكفاءة فى النواحى الاجتماعية، وأنهم ذوى مشكلات سلوكية متعددة.

ويزداد الأمر سوءا إذا ما تم نقلهم من فصول العاديين إلى فصول التربية الخاصة اذ يؤدى ذلك إلى شعورهم بوصمة عار من الناحية الاجتماعية، ويولد لديهم احساسا بأنهم أطفال مختلفون عن الأطفال العاديين، الامر الذى يؤثر على مفهوم الذات لديهم، وانخفاض دافعية التمكن Low Mastery Motivation، والرغبة فى التحدى والاستقلالية كما تقل اعتمادهم على ذاتهم.

(Golnick and Rayan : 1990 : 177-178)

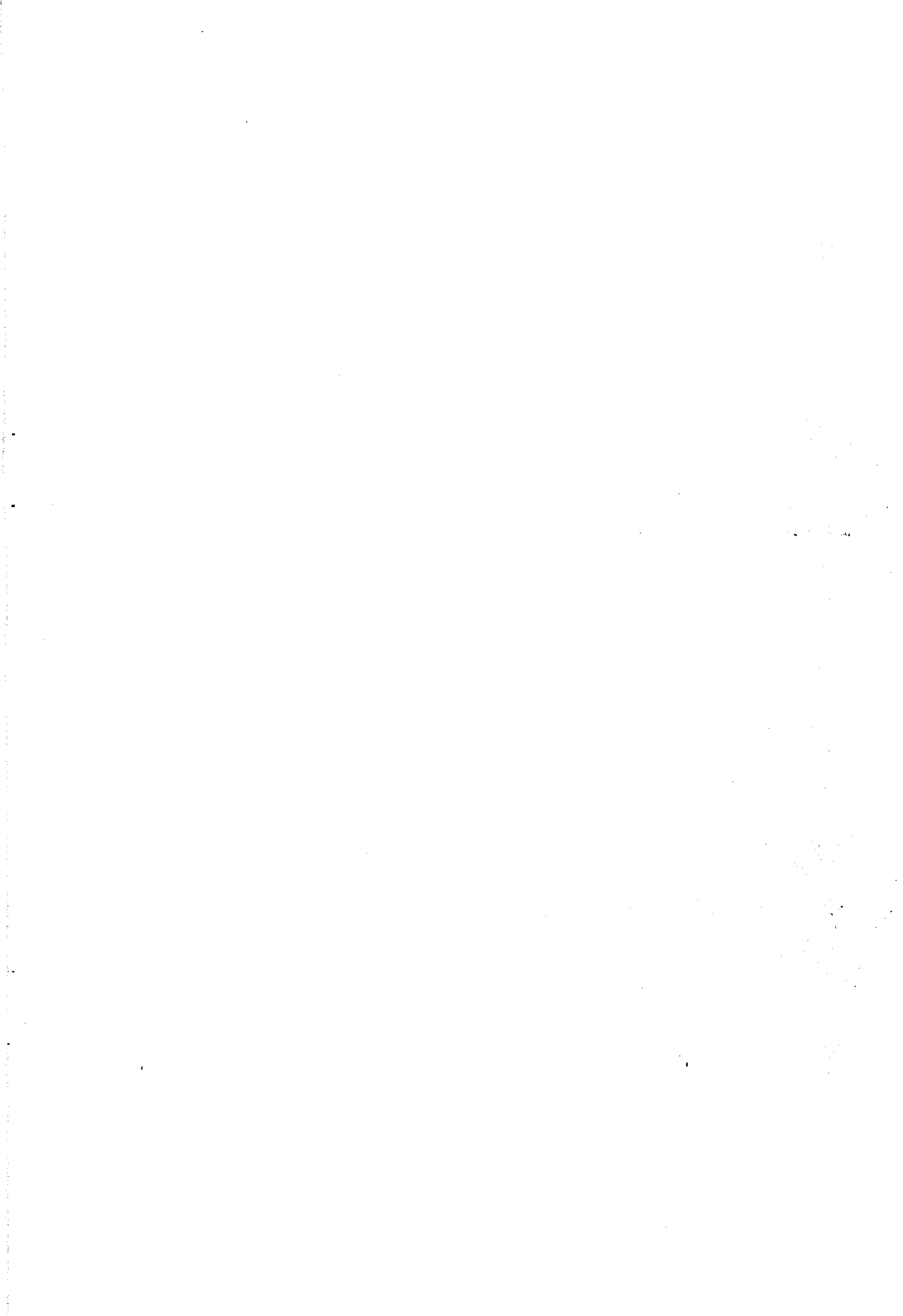
كل هذا يعد من الاسباب التى تجلعنا نعطى خصوصية الاهتمام لصعوبات التعلم، إذ ان الصعوبة واثارها المتراكمة تترك لنا شخصا مهلهل الصفحة النفسية، لا يتسم بقوة الشخصية ولا كفاءة الأناء، الامر الذى يجعله فردا غير سوى وعرضة أكثر من غيره لأن يكون جانحا على شرعية المجتمع، غير عابئ بمقدارته ولا بامكاناته ذاتها، مما يكون أكثر عرضة للغواية والانحراف، الامر الذى يؤدى في النهاية إلى الانضمام إلى صفوف مرتكبى الجريمة.
(Waldie and spreen . 1993 : 147)

فهل بعد ذلك من مندوحة لعدم الاهتمام بهذه الفئة ؟

ثم من يطوف بالبحوث التجربية التى اجريت على فئة الاطفال والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجد دافعا .. بل مئة دافع .. للإجابة عن سؤالنا المحورى والمركزى.

لماذا الاهتمام بفئة الاطفال والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على وجه الخصوص !

فهل آن الآوان لأن تفيق من ثباتنا العميق ؟ !!



الفصل الثالث

مفهوم صعوبات التعلم

- لمـــاذا تحديـــد المفهـــوم وأسباب الخلاف حوله
- تعـــــريف كيـــــــرك (١٩٦٢)
- تعـــــريف باتمـــــان (١٩٦٥)
- تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨)
- تعريف جامعة نورث ويستـــرن (١٩٦٩)
- تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلـــس الأطفـــال ذوى ظـــروف خاصة (١٩٧١)
- التعـــريف الاجرائـــى لمكتب التربية المريكـــى (١٩٧٦)
- تعـــريف الهيئـــة الاستشـــارية الوطنيـــة (١٩٧٧)
- تعريـــف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١)
- تعريف مجلس الرابطة الامريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦)
- تعريـــف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧)
- تعريف المؤلف (١٩٩٩)

مفهــوم صعوبــات التعلــم

Learning Disabilities Concept

- **لماذا تحديد المفهوم وأسباب الخلاف حوله؟**

تعد أحد النقاط ذات الأهمية لأى دارس ومتخصص يريد أن يتعرف علـــى حقيقة أى مجال أو مفهوم علمى، هو أن يتعرف على طبيعة المجـــال أو المفـــهوم الذى يود له إرتياده، فالتحديد الدقيق للمفهوم سوف يوفر للباحث والقـــارئ الإطـــار العلمى الضابط لحركة فهمه وبحثه.

وعلى حقيقة من القواميس المتخصصة كان على المؤلف أن يتعرف حتى على معنى كلمة تعريف Define حتى يكون على حقيقة محقة فيما يذهب إليه.

ومن هنا كان لزاماً أن يتم التعرف على كلمة يتعرف Define

ويشير فى هذا المجال قاموس Random House Dictionary of The English Language لــ ستيرن Stern (١٩٦٧) إلى أن كلمة Define تشـــير إلى معنى الـــ .... Meaning of، توضيح الخصائص الأساســـية لـــ ....، أو عمل إيضاح لصيغة خاصة بـــ شئ ما.

وعليه فإن كلمة Defination تعتبر من الأهمية بمكـــان لمـــن يريـــد أن يعرف معرفة كاملة تخص أى شئ، ولذلك نجد ســـقراط Socrates يشـــير بـــأن المعرفة الحقيقية يمكن الوصول إليها والحصول عليها من خلال التعريفات الدقيقـــة. ومن هنا أيضاً نجد كاتباً مثل ستون Stone (١٩٨٨) بقول "إن عدم الوصـــول إلى التعريف الدقيق يجعل الفرد لا يعرف معرفة حقيقية ما يعنيه شيئ أومجـــال بعينـــه بالتحديد.

(Hamill; 1990 : 74)

ومجال صعوبات التعلم شأنه شأن أى مجال نجده وقد واجه - المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للانماط والنماذج السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد أدى الخلط والارتباك فى تعريف صعوبات التعلم إلى القول بأن مجال صعوبات التعلم لا يمثل مجالاً محدداً للدراسة، الأمر الذى أدى إلى شحذ همة العديد من المتخصصين والمهتمين والآباء إلى أن ينادوا بضرورة وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم.

(Chalfant and king : 1976 : 34)

والباحث المهتم بصعوبات التعلم يجد أنه منذ أن ظهر هذا المفهوم على يد صموائيل كيرك سنة (١٩٦٢) فى أحد كتاباته عن التربية الخاصة، وهو مازال يلق الكثير من الخلط والخلاف، ولعل مبعث ذلك هو أن هذا المجال قد لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل: الطب العام، وعلم النفس، والتربية الخاصة والأعصاب، والبصريات، والطب النفسى، والفسيولوجى، ومما زاد الخلط أيضا ان اهتمام هذه الوفرة من العلوم المختلفة قد ادى الى تعدد المصطلحات التى استخدمت لوصف الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتنوع خصائص هؤلاء الاطفال إلى حد بعيد.

الأمر الذى جعل الباحثين والمؤسسات التربوية والنفسية يواجهون صعوبة بالغة فى وضع خصائص محددة وتميل الى التجمع فى فئة واحدة من الخصائص لوصف ذوى صعوبات التعلم، وهنا نجد مصطفى كامل (١٩٨٨ :٢١٢ - ٢١٣) يشير الى ان الباحثين والمؤسسات التربوية والطبية والنفسية يواجهون فى مجال دراسة خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم مجموعة من نماذج السلوك غير المتجانس لدى هؤلاء الأطفال ..... إذ أن بعض هؤلاء الاطفال يقومون بتناول ومعالجة المعلومات بطريقة غير فعالة، وبعضهم أندفاعيون أو يعانون من فرض النشاط، وبعضهم منخفضو الدافعية، ومن بينهم من يعانون من شذوذ فى وظائف المخ أو تقدير منخفض للذات وتوقع الفشل، وبعضهم يعانى من درجة عالية من القلق فى مواجهة مهام التعلم وقد وجد بعض الباحثين فى المجال صعوبة فى وضع مصطلح يشمل كل هذه الانماط المختلفة التى تظهر فى مجال التعلم، وخاطر

بعضهم بأن خلص إلى أن مصطلح صعوبات التعلم ليس له معنى ويتعين اهمالـــه، وأنه لا يوجد طفلان متشابهان وبالتالى فإن المنهج الوحيد الفعال هو معالجـــة كـل طفل باعتباره حالة فريدة، وهكذا ترتب على هذا التنوع فى اضطرابات التعلم لـــدى بعض التلاميذ صعوبة وضع تعريف ملائم لهذه الصعوبات.

هنا أيضاً نجد وايدر هولت Widerholt (١٩٧٤) يؤكـــد علـــى نفـس المشكلة حين يشير إلى أن مجال صعوبات التعلم يواجه مشكلة التحديـد والوصـف الدقيق للسلوكيات المختلفة لذوى الصعوبة، الأمر الذى أدى الى الخلط فـــى وضـــع تعريف محدد لصعوبات التعلم ، وهذا ما حذا بالباحثين الـــى القـــول بـــأن مجـــال صعوبة التعلم لا يمثل مجالاً محدداً للدراسة، لذلك نجـــد صيحـــات المتخصصيـــن والمهتمين والآباء ارتفعت منادية بوضع تعريف اجرائـــى لصعوبـــات التعلـــم

(Chalfant and king : 1976 : 34)

ولم يكن ما اشار إليه هيلمر مايكل باست Helmer Myklebust (١٩٦٨) فـــى معرض اجابته على سؤال وجه إليه عن كم عدد الأطفال ذوى صعوبات التعلـم، الا تلخيصاً يضاف إلى ما تقدم حول خطورة عدم الوصول إلى تعريف محدد و واضـــح لصعوبة التعلم.

اذ يشير ما كارثى (١٩٦٨) إلى أنه حول مناقشة سؤال وجه إلى هيلمـــر مايكل باست فى أحد المؤتمرات العلمية مفاده: كم عدد الأطفـــال ذوى صعوبـــات التعلم فى مجتمع التعليم؟

فأجاب: قل لى أى عدد منهم تريد وأنا سوف أكتب لك تعريفاً فى ضوئـــه ســـوف تحدد الكثيرين. ثم أردف يقول: "لو أن صعوبات التعلم ســـتظل صعبـــة التحديـــد والتعريف فإننا سوف نظل نعانى من مشكلات من التشخيص والعلاج".

(Algozzine and Sutherland: 1977: 91-92)

ولم يكن الخلط والخلاف فى تعريف صعوبـــات التعلـــم، وكـــذا الخلـــط والخلاف فى تحديد خصائص الاطفال والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ناجماً فحســب من عدم وجود مفهوم واضح ومحدد لصعوبـــة التعلـــم، أو لاهتمـــام العديـــد مـــن المجالات، بل يرجع ذلك ايضاً إلى إختلاف زاوية النظر والتركيز التى يعول عليـــها فى فهم صعوبات التعلم.

والملاحظ فى هذا الاطار أنه يوجد منهجين رئيسيين للنظر إلى صعوبـــات التعلم، المنهج الأول هو المنهج السببى Cause Oriented Approach، والمنـــهج الثانى هو منهج الأثر Effect - oriented Approach، وفـــرق جوهـــرى بيـــن المهنجين فى نظرهم لفهم اضطراب التعلـــم Learning Disorders، إذ المنـــهج الأول ينظر إلى أضطرابات التعلم مركزاً على تحديـــد مصـــدر وســـبب الســـلوك الملاحظ، أما المنهج الثانى فإن جل اهتمامه يعد منصباً علـــى التحليـــل والصـــف والتعديل لهذه الأنماط والنماذج السلوكية الملاحظة بغض النظر عن الاسباب التـــى تكمن وراء ذلك.

(Frierson and Barbe : 1967 : 3)

كما أسهم فى هذا الخلط والخلاف فى تحديد مفهوم صعوبة التعلم، وبالتالى كل النواحى التى تترتب على ذلك هو: أن مجال صعوبات التعلم قد مر بعدة مراحل حتى وصل إلينا بالمفهوم الذى يتم تداوله الآن. اذ يشير وايد هولـت Wiederholt (١٩٧٤: ١١-١٤) إلى أن مجال صعوبات التعلم قد مر بثلاث مراحل وهى :

١- مرحلة التأسيس Foundation phase :

وهى مرحلة إمتدت من (١٨٠٠) إلى سنة (١٩٣٠) وفى هذه المرحلـــة اهتم الباحثون ببحث الأسباب المرضية لاضطرابات التعلم وتصنيفها إلـــى أنـــواع مختلفة، كما تم فى هذه المرحلة ايضاً تقديم العـــلاج للكبـــار الذيـــن يعـــانون مـــن اضطرابات فى اللغة المكتوبة و/ أو المنطوقة، أو العمليات الحركية - البصريـــة، وذلك من خلال ما أجرى على المرضى ومصابى الحرب العالمية الأولى، ومحاولـة الأطباء إلى وجود علاقة بين نماذج سلوكية معينة ومواضع محددة بالمخ ثم تعميـــم

هذه النتائج على كل من لديه مثل هذه النماذج السلوكية من خلال إرجاعها إلى عطب محدد فى مكان معين بالمخ.

٢- المرحلة الإنتقالية The Transation phase :

وهى مرحلة إمتدت من سنة (١٩٣٠) إلى سنة (١٩٦٠)، وفى هذه المرحلة حاول علماء النفس والتربية تحويل التراث النظرى والمعلومات الخاصة بهذه الفئة - فئة المضطربين تعليما إلى ممارسات تشخيصية وعلاجية، وفى هذه المرحلة ايضا تركز الاهتمام على تصميم اختبارات لقياس الاضطراب فى النواحى اللغوية ووضع برامج علاجية لها، وهى اختبارات وبرامج قامت على اساس نتائج مرحلة التأسيس الأولى، حيث تركزت الاهتمامات فى هذه المرحلة على مهارات محددة Specific skills، أعتقد انها ضرورية لعلاج القصور فى التعلم مثل التمييز الفونيمى*، اللغة المنطوقة، ترابط الصوت - الحرف ، اللغة المكتوبة، التآزر البصرى - الحركى، والادراك ومن ثم فقد تم تصميم العديد من الاختبارات الشخصية التى تخدم هذا الجانب مثل اختبارات الينوى للقدرات النفس - لغوية - Illinois Psycho Linguistic Abilities لـ كيرك وماكارثى Kirk and Mackarthy (١٩٦١)، واختبارات قنوات اللغة Language Modalities Tests لـ ويبمان وجونز Wepman & Jones (١٩٦١).

٣- المرحلة المتكاملة Integration phase:

وهى المرحلة التى بدأت من تاريخ ميلاد مجال صعوبات التعلم بصورة علنية ورسمية فى مؤتمر شيكاغو الذى عقد فى ٦ ابريل سنة (١٩٦٣) وحتى الآن .
(Wiederholt : 1974 : 11 - 14)

(*) الفونيم Phoneme هو أصغر وحده صعوبة فى اللغة ويمكن ترجمة هذه الكلمة الصوت مجازا.

وكل هذه المراحل صاحبها العديد من المشكلات الناتجة عن الخلط في تحديد مفهوم بعينه من مفاهيم اضطراب التعلم باعتبار مفهوم اضطرابات التعلم يمثل مفهوماً عاماً وشاملاً لكل أنواع اعاقات التعلم ومشكلاته.

فمن الناحية التاريخية والتى اسهمت فى هذا الخلط - نجد أن مفهوم صعوبات التعلم كان يستخدم فيما قبل سنة (١٩٦٠) استخداماً عاماً فى التربية ليصف كل الاطفال العاقين تعليماً، وفى بداية (١٩٦٠) استخدم هذا المصطلح كمصطلح بديل للأطفال ذوى اصابات أو تلف مخى بسيط Mimimally Brain injury، ومنذ سنة (١٩٦٢) بدأ هذا المصطلح يستخدم لوصف فئة من الأطفال ذوى ذكاء متوسط على الأقل، ولا توجد لديهم أية نوع من انواع الإعاقة سواء كانت حسية أو بدنية أو عقلية إلا أن تحصيلهم الدراسى الفعلى لا يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية عامة.

(Telford and Sawery : 1972 : 277)

وكان بضمن ما زاد هذا المفهوم تعقيداً أنه قد تم تناوله بالتسمية من عدة اتجاهات مختلفة لعل إبرازها الاتجاه الطبى والاتجاه السلوكى، وكان لكل اتجاه مسمياته، فأصحاب الاتجاه الطبى يطلقون عدة مسميات على هذه الفئة تتسق وما يزعمونه من أسباب، ومن هذه المسميات "أطفال ذوى عرض مخى مزمن Chronic Brain Syndrome، أطفال ذوى خلل بسيط فى وظيفة المخ Minimal Brain Dysfunction، أو أطفال ذوى صعوبات تعلم نفسى عصبية Psych-Neurological Learning Disabilities ...... الخ". أما أصحاب الاتجاه السلوكى فقد استخدموا بدورهم العديد من المصطلحات التى تمثل طبيعة اتجاههم مثل مصطلح العجز فى القراءة Dyslexia، أو مصطلح العجز فى الكتابة Dysgraphia أو الأطفال ذوى اعاقات ادراكية (Ross : 1976 : preface: xi) "Perceptua Handicape

(Telford and sawery : 1972 : 279)

◆ **تعريف كيرك (١٩٦٢) :**

ورغم كل ذلك فقد آن فى نهاية (١٩٦٢) أن يظهر مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities كمفهوم مستقل بذاته ومنفصل عن الذوات الأخرى من المفاهيم التى ظلت تخالطه وتشاركه ردحاً طويلاً من الزمن، وقد كان ذلك بين دفتى كتاب ألفه صموائيل كيرك سنة (١٩٦٢)، وقد كان هذا الكتاب يهتم بتربية الاطفال ذوى ظروف خاصة حيث أشار كيرك فى مؤلفة إلى أنه قد آن الأوان لكى يكون مفهوم صعوبات التعلم مفهوماً خاصاً بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون انماطاً سلوكية معينة، حيث يشير كيرك آنذاك بأن "مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الإضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام Speech، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أى مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل مخى و/أو إضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمى إلى التخلف العقلى أو الحرمان الحسى أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية".

(Wiederholt : 1978 : 14)

وطبقا لتعريف كيرك نجد أن صعوبة التعلم تحدث مدى الحياة لدى الفرد، وأنها لا تصاحب الطفل فقط خلال مراحل تعلمه، بل تتعدى ذلك لتصل إلى الكبار أيضا، وأن العرض الظاهر للصعوبة أنما يظهر من خلال ما يعاينه الفرد من مشكلات تعلم فى اللغة والقراءة و......... إلخ، باعتبار هذه المشكلات مظهرا للصعوبة والتى من الممكن – على لغة الاحتمال – أن ترجع إلى وجود خلل بالجهاز العصبى المركزى.

ولعل ما يؤخذ علي هذا التعريف من وجهة نظر المؤلف أن كيرك اورد أن سبب الصعوبة من الممكن أن يرجع إلى الإضطرابات الانفعالية، أو الإضطرابات السلوكية، وهى من الأسباب التى لم تعد تلق قبولا فى هذا المُجال الآن، فضلا عن أن تعريف كيرك لم يضع محكا إجرائيا لتشخيص ذوى الصعوبة– كمحك التباعدين بين التحصيل والذكاء مثلا– إلا أن ما وصل إليه كيرك من تحديد

لبعض خصائص ذوى الصعوبة فى هذه المرحلة المبكرة يعد سبقاً ونــواة مــازالت معظم التعريفات الحديثة تطالعه وتنهل منه بقدر ما تزيد عليه وبــأقل بكثــير ممــا يعترض عليه.

وإن كان البعض مازال يوجه النقد إلى باكورة تعريف صعوبات التعلم من قبل كيرك متعللين فى نقدهم بأن تعريف كيرك (١٩٦٢) لم يتعرض من قريــب أو بعيد إلى ذكر ما يشير إلى التناقض الإحصــائى الــدال بيــن التحصــل المتوقــع والتحصيل الفعلى للتلميذ فى ضوء ما يمتلكة من قدرة عقلية عامة باعتبار ذلك أحــد محكات التعرف الإجرائية والمرئية لتحديد ذوى الصعوبة، فإن كيرك كمــا يشــير تلفور وساورى Telford and sawery (١٩٧٢) قد اعلن ســنة ١٩٦٨ إلــى أن مصطلح صعوبات التعلم سوف يكون ذات فائدة قصوى إذا ما استخدم ليشير إلــى وجود تناقص واضح ودال Significant Descrepancy بين قدرة الطفل ومستواه فى الانجاز والأداء وذلك كما يظهر فى عملية التعلم

(Telford and Sawerys 1972 : 280)

♦ تعريف باتمان (١٩٦٥) :

وفى سبيل تعديل وتطوير مفهوم كيرك سنة (١٩٦٢) وخاصة وضع محك إجرائى لتقدير الصعوبة مبدئياً نجد باتمان Bateman سنة (١٩٦٥) وقد اســتخدمت مكون التناقص بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلى، حيث اشارت باتمــان إلــى أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضــاً (تبــاعداً)[*] تعليمياً بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى انجازهم الفعلى، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات فى عملية التعلم، وأن هذه الإضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر فى الجهاز العصبى المركزى (.C.N.S) Central Nerveous System، بينما لا ترجع أضطرابات التعلــم لديــهم إلــى

(*) يشير المؤلف إلى أنه سيستخدم مصطلحى التناقض والتباعد بديلاً لكــل منهما الأخر. – اقتضى التقويه.

التخلف العقلى، أو الحرمان الثقافى، أو التعلمى، أو الاضطراب الانفعالى الشديد، أو للحرمان الحسى.

(Smith and Nelsworth : 1975 : 316)

والملاحظ أن هذا التعريف أن كان قد أدخل مكون الفروق بين الاستعداد والتحصيل كأحد محكات ومؤشرات الصعوبة، إلا أن هذا التعريف نجده وقد استخرج من متنه أية أمثلة محددة ونوعية لصعوبات التعلم، كما حددها تعريف كيرك السابق، فضلاً عن أن تعريف باتمان قد قصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة.

لم يكن ليظل أمر تحديد مفهوم صعوبات التعلم حكراً على اجتهاد أفراد بعينهم، أو أن يظل محطاً للإجتهادات الفردية مهما كانت الاشخاص ومكانتهم العملية التى تصدر منهم هذه الإجتهادات فى التعريف والتحديد لذوى صعوبات التعلم. اذ فطن فى هذه الآونة مكتب التربية بالولايات المتحدة الامريكية إلى خطورة بقاء المجال مفتوحاً للإجتهادات الفردية لتعريف صعوبات التعلم، ومن ثم فقد أصدر قراراً يلبى رغبة الحكومة الفيدرالية بتكوين لجنة استشارية وطنية للأطفال المعوقين بعدما نيط بهذه اللجنة وضع فئة ذوى صعوبات التعلم ضمن احتصاصها.

♦ تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٦٨) :

ففى (٣١) يناير سنة (١٩٦٨) صدر من اللجنة الاستشارية للأطفال المعوقين A National Advisory Commitee of Hndicapped children (NACHC) مرسوماً بقانون تحت رقم [٩١ – ٢٣٠] سنة (١٩٦٨) لتعريف صعوبات التعلم حيث اشارت اللجنة الى أن الاطفال ذوى صعوبات خاصة (نوعية) فى التعلم Children with specific Learing Disabilities هم فئة من الاطفال يظهرون اضطراباً فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الاساسية المتضمنة فى مفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتى تظهر فى اضطراب الاستماع،

التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجى، او الحساب ، ويتضمن هذا المفهوم حالات الاعاقة الإدراكية، الإصابة الدماغيـــة، العجــز فـــى القـــراءة، الأفيزيـــا النمائيـــة Developmental Aphasic، الخلل المخى الوظيفى البسيط، ولا يتضمـــن هـــذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوى مشكلات التعلم والتى ترجع إلى الاعاقـــات الحسية البصرية أو السمعية أو الاعانات البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حـــالات التخلف العقلى والاضطراب الانفعالى أو ذوى العيوب البيئية.

(Mercer et al., 1976 : 491) , (Mcknight : 1982 : 351)
(Nober of Naber : 1975 : 61) , (Radenich : 1987 : 34)
(Shepard : 1980 : 79) (Johnson and Morasky : 1980 : 7)
(Kirk & kirk : 1971 : 4)

ويشير هاميل Hammil (١٩٩٠ : ٧٥) إلى أنه لا عجب إن وجدنـــا أن هذا التعريف يعد مشابهاً لتعريف كيرك سنة (١٩٦٢) فقد كان رئيساً للجنة الوطنيـــة التى أصدرت هذا التعريف، وأن كان تعريف اللجنة الذى صدر فى ظـــل رياســـته يختلف عن تعريفه فى سنة (١٩٦٢) فى ثلاثة مواضع وهى :

أن تعريـــف الهيئـــة الإستشـــارية NACHC (١٩٦٨) لا يعتـــبر أن الاضطرابات الانفعالية من الاسباب التى تؤدى إلى صعوبات التعلم، كمـــا أن هـــذا التعريف أضاف مكون إضطرابات التفكير إلى المشكلات الأكاديمية واللغوية كأمثلـــة محددة للصعوبة، وأخيراً أن تعريف الهيئة قد قصر صعوبات التعلم علـــى مرحلـــة الطفولة فقط.

(Hamnil : 1990 : 75)

ويشير ميرسرو زملاؤه ***Mercer et al. (1976: 55)*** إلى أن تعريـــف الهيئة سنة (١٩٦٨) قد أثيرت حوله الكثير من الملاحظات، ولعل اهمها أن تضمنـــه لعبارة "يظهرون اضطراب فى واحدة أو اكثر فـــى العمليـــات النفسـية الأساســـية المتضمنة فى فهم، أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ...." قد أثار الكثـــير من الخلط والخلاف عن المراد بالعمليات النفسية الاساسية، وفى ذلك نجـــد هـــاميل

(١٩٧٤) يقول أنه يشك فى أن السلطات المهتمة بصعوبات التعلم تتفق على طبيعة مفهوم عجز العملية Procoss Disability والذى يعد محلا لنقد معظم تعريفات صعوبات التعلم التى تتضمن هذا المكون.

ولم يلق هذا التعريف، وكما يشير ميرسرر وزملاؤه، قبولا فى كل الولايات الأمريكية إذا اتضح أن ٩% من مجموع (٤٢) ولاية- أرسلت ردا بخصوص استفتاء دار حول استخدام، أو قبول، أو رفض، أو تعديل تعريف الهيئة- يستخدمون هذا التعريف، فى تحديد ذوى الصعوبات دون تعديل، وأن ٣٦% يجرون تعديلات علية، وأن ٣٨% لا يستخدمون هذا التعريف مطلقا، وأن ٥% من هذه الولايات يقولون صراحة أنه لا يوجد تعريف لصعوبات التعلم.

وقد قامت ولاية فلوريدا باستخدام هاذ التعريف ولكن بعد أجرأته بصورة يمكن قياسها، آخذة فى اعتبارها عددا من المحكات الإجرائية وهى :

١- مكون الذكاء : **Intelligenc Criterion Component :**

وهو أن يحصل الطفل ذو صعوبة فى التعلم على تقدير لا يقل noless عن (-٢) انحراف معيارى فى أختبار استينفورد بينه، أو اختبار وكسلر للذكاء على أن يتم استبعاد الأطفال المتخلفين عقليا.

٢- المكون البدنى: **Physcial Criterion Component :**

والذى يتضمن استبعاد حالات الإعاقة البدنية التى تؤثر فى التباعد بين التحصيل المتوقع فى ضوء نسبة الذكاء والتحصيل الفعلى.

٤- مكون القصور الاكاديمى : **Academic Deficits Criterion Component:**

وهو أن يتم تحديد القصور الأكاديمى فى ضوء العمر المتوقع، وما يحققه الطفل بالفعل فى واحدة أو اكثر من مجالات القراءة، الكتابة، الحساب، التهجى، والمهارات قبل المتطلبة Prerequsite skills كما تقاس بالاختبارات المقننة.

٥- المكـــون الانفعـــالى – الإجتمـــاعى :Social–Emotional Criterion Component:

وهو ألا يكون لدى الطفل دليلاً يشير على وجود اضطراب انفعالى شـديد، وذلك كما يقاس أو يدلل عليه بالإختبارات والأحكام الكلنيكية (التشخيص الكلينكـــى) من قبل المتخصصين فى علم النفس.

٦- مكون اضطراب العملية:Process Disorder Criterion Component:

وهو أن يتم حساب الإضطراب فى العملية وذلك من خلال مقارنة العمــر المتوقع بالتقدير أو التقييم الفعلى، بحيث يظهر الطفل تبـــاعدا لا يقــل عــن (-٢) إنحراف معيارى ككل، أو يكون تقديره منخفضا بما مقداره (١,٥) انحراف معيـارى فى ثلاثة أو اكثر من الاختبارات الفنية التى تقيس العمليات النفسية الآتية :

١- التجهيز البصرى	Visual Processing
٢- التجهيز السمعى	Auditory Processing
٣- التجهيز اللمسى	Haptic processing.
٤- اللغة.	Language
٥- التكامل الحسى	Sensory Integration

وقد لجأت الولاية إلى استخدام معادلة هاريس Harris (١٩٧٠) لتقديـــر العمر المتوقع.

$$Expectancy\ Age\ (E.A) = \frac{2MA + CA}{3} - 5$$

حيث :

العمر المتوقع	E.A =	Expectancy Age.
العمر الزمنى	C.A =	Chronologicl Age.
العمر العقلى	M.A =	Mental Age

(Mercer et al., 1976 : 55)

وفى معرض التعليق على تعريف الهيئة الصادر فى (١٩٦٨) وتعريفات صعوبات التعلم التى تتضمن عبارة "صعوبات خاصة ...." Specific أو Special كما هو وارد فى التعريف المتقدم يشير كيرك وكيرك Kirk and kirk (١٩٧١ : ٤ - ٥) إلى أن كلمة نوعية أو خاصة فى تعريف الهيئة يشير إلى أن الطفل صاحب الصعوبة يوجد لديه تأخر محدد فى واحدة، أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وأن هذا التأخر لا يرجع إلى القصور الحسى، أو التخلف العقلى، أو لظروف الحرمان البيئى والأسرى، أو لظروف الحرمان الاقتصادى أو التعليمى أو الثقافى .... الخ، وأن هذا التأخر موجود رغم أن هذا الطفل يمتلك قدرات فى مجالات أخرى، كما أن هذه الكلمة تؤكد على أنه ليس كل التلاميذ الذين يظهرون تخلفاً دراسياً هم تلاميذ ذوى صعوبات تعلم، ويضيف كيرك وكيرك قائلين: إن الطفل المحروم سمعياً مثلاً توجد لديه مشكلة فى اللغة والكلام ورغم ذلك فإنه لا يصنف على أنه ذو صعوبة فى التعلم، وذلك لأن مشكلته فى اللغة والكلام إنما ترجع إلى عدم قدرته عل الاستماع، والأمر كذلك بالنسبة للتلاميذ المتخلفين عقلياً.

كما أن هذه الكلمة وكما يشير سيجيل Siegal (١٩٨٨ : ٢٦٤) تشير إلى أن الطفل قد توجد لدية صعوبة فى القراءة، ولا تكون لديه صعوبة فى الحساب. كما أنها تعنى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا توجد لديهم نفس المشكلات بصورة واحدة .

وفى اطار التعليق ايضاً على تعريف اللجنة الاستشارية (NACHC) الصادر فى سنة (١٩٦٨) يشير ميرسر وآخرون Mercer et al. (١٩٧٦) إلى أنه فى (٤) ديسمبر (١٩٧٤) تم إرسال خطابات Mailed إلى مدراء (٥٠) مؤسسة من مؤسسات التربية الخاصة على امتداد الولايات الامريكية وذلك للوقوف على مفهوم صعوبات التعلم المستخدم فى الولاية، وفى (١٠) يناير سنة (١٩٧٥) تم إرسال خطابات اخرى إلى الولايات التى لم ترسل رداً على الخطاب. وفى النهاية أرسلت (٤٢) ولاية ردها إلى مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية بخصوص

ما تقدم، وقد كان بضمن أهداف هذه المراسلات ايضاً استجلاء رأى الولايات فـــى وضع تفصيل دقيق للمكونات التى يتكون منها مفهوم صعوبات التعلم. وقد أفـــادت تحليل الردود بأن تعريف اللجنة الاستشـــارية (NACHC) (١٩٦٨) هـــو أكـــثر التعريفات التى يتم تبنيها. وقد أفادت دراسات تحليل مكونات المفهوم فى الولايـــات أنهم يتفقون على أن مفهوم صعوبات التعلم تتضمن عدة مكونات هى :

◆ **مكون الذكاء: Intelligence component :**

حيث يشير هذا المكون إلى استبعاد فئـــة الأطفـــال الذيـــن يعـــانون مـــن اضطراب فى التعلم Learning Disorders نتيجة للتخلف العقلى، وهى ما يتم من خلال استخدام اختبارات الذكاء المقننة.

◆ **مكون العمليات: Process component :**

وهى العمليات المتضمنة فى عدم الفهم أو عدم القدرة على استخدام اللغـــة المقروءة أو المنطوقة، والتى غالباً ما يستخدم لتقديرها اختبار الينوى للقدرات النفـــس لغوية.

◆ **المكون الأكاديمى: Academic component :**

وهذا المكون هو الذى يشار إليه بالأضطرابات الخاصـــة فـــى القـــراءة، الكتابة، التهجى، إجراء العمليات الحسابية، وهى عادة ما تقاس بواسطة الاختبـــارات التحصيلية المقننة، إلا أن استخدام كلمة من الممكن May be فى التعريف يجعـــل الباب مفتوحاً لأن يقبل الرأى القائل بأنه ليس من الضرورى أن يظهر لدى الأطفـــال وذى صعوبات تعلم عيوباً أكاديمية Academic deficits.

◆ **مكون الاستبعاد: Exclusion component :**

وهذا المكون يتضمن استبعاد فئات الأطفال الذين يعانون من اضطـــراب فى التعلم لا ترجع فى أسبابها إلى نفس الاسباب التى تسبب اضطراب التعلم لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل الاضطرابات الانفعالية وعيوب السمع والرؤيـــا،

أو عيوب الحرمان الثقافى، والاقتصادى، والبيئى، وكذلك لعيوب التخلف العقلى أو الاعاقات البدنية.

♦ **مكونات متنوعة: Miscellaneous components :**

مثل اضطرابات الانتباه – الاضطرابات الحركية، واضطراب التفكير وهى اضطرابات غير أكاديمية تظهر لدى ذوى صعوبات التعلم.

♦ **مكون التباعد: Discrepancy compenent :**

وهو أحد المكونات التى تم تعميمها وأصبح معروفاً لدى المنشغلين بهذا المجال والذى أدخل من قبل باتمان (١٩٦٥) وهو مكون يعتبره الكثيرون دليلاً denominotor على صعوبة التعلم، وهو مكون يشير إلى فرق واضح بين ما يملكه التلميذ من قدرة وما يحققه بالفعل من انجاز اكاديمى، والملاحظ أن تعريف الهيئة الاستشارية (NACHC) لا يتضمن هذا المكون ، على حد تعبير المؤلف – فضلاً عن أن تعريف الهيئة الاستشارية لا يتضمن أى اشارة إلى حاجة هؤلاء الاطفال إلى برامج خاصة.

♦ **مكون الفروق داخل الفرد: Intra-Indirvidual Differences :**

هذا المكون يشير عادة إلى ما يسمى بالتأثير المبعثر Scatter effect فيما يخص البروفيلات الخاصة بالأداء على الاختبارات، حيث يكون أداء الطفل مرتفعاً جداً فى بعض المهارات الخاصة ببعض المجالات ويكون منخفضاً جداً فى بعض المهارات الخاصة ببعض المجالات Skill areas فمثلاً تجد الطفل مرتفع القدرة على التمييز البصرى ومنخفض القدرة على التمييز السمعى.

♦ **مكون العمر الزمنى: Chronological Age :**

وهو أحد المؤشرات التى تستخدم فى مجال صعوبات التعلم.

وباستخدام التحليل الكمى لرد الولايات يتضح أن :

- مكون العمليات يعتبر مكوناً تتفق عليه ٨٣% من الولايات.
- أن أضطرابات اللغة مكوناً تتفق عليه ٨١% من الولايات ويعتبرون أن الاضراب فى العمليات واضطرابات اللغة بعد أن لب تعريفات صعوبات التعلم.

(Mercer et al., 1976 : 376 - 386)

ويرى المؤلف بأن ما تقدم بعد رداً على الذين يخلطون بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال المتخلفين دراسياً أو الأطفال ذوى مشكلات تعلم، إذ الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعدون ذوى مشكلات منفردة تعود لأسباب داخلية لا تخص البيئة، أو نقص الذكاء، أو التخلف العقلى او الاعاقات الحسية كالحرمان من السمع أو البصر، أو ضعفهما، أو لظروف أو لظروف الاعاقة البدنية كحالات بتر الأطراف أو شللها، كما أنها لا ترجع إلى حالات الضف العام فى الصحة.

فضلاً عن أن ما تقدم يفيد افادة قاطعة بأن مجتمع صعوبات التعلم يعد مجتمعاً غير مجتانساً وان أسباب الصعوبة داخلية المنشأ وليست خارجية.

(Kolligian and Sternberg : 1987 - 8 17)

وما يذهب المؤلف اليه يؤكده سبير وستيرنبرج Spear and Sternberg (١٩٨٦) حيث يشيرا إلى أن تعريفات صعوبات التعلم تشير إلى افراد يوجد لديهم قصور فى مجال خاص (نوعى) Specific للوظيفة العقلية مثل: القراءة، أو الحساب، أو التهجى، وهم افراد لا يعوزهم أو يوجد لديهم نقص فى قدرات معينة، ولكن العكس ليس صحيحاً بالضرورة، فليس كل الأفراد الذين يعانون من ضعف فى بعض القدرات الخاصة Specific Ablities هم اطفال أو أفراد ذوى صعوبة فى التعلم، علاوة على ذلك فاننا نعتبر صعوبة التعلم او ننظر إليها على انها قصور داخلى أو عجز داخلى Intrinsic Deficit لاترجع إلى العوامل الخارجية مثل ضعف التدريس، او العيوب البيئية، أو الحرمان الثقافى، أو البيئى، أو الى اى من عوامل الاعاقات الاخرى مثل الاعاقات الحسية، أو الاضطراب الانفعالى وهو ما يؤدى الى تحديد واضح للصعوبة، وماهيتها، وكيفية التعرف على الأطفال ذوى

صعوبات التعلم وفض مناطق الإشتباك والخلط بين التلاميذ الذين يندرجون تحت هذا المفهوم، والتلاميذ الذين يندرجون تحت مفاهيم اخرى مشابهة لمفهوم صعوبات التعلم كمفهوم التأخر او التخلف الدراسى، ومفهوم Learning Difficulties، وهو المفهوم الذى سوف يتناوله المؤلف بالتفريق والتمييز بينه وبين المفهوم المتبنى فى المؤلف الحالى.

ومعنى التفرد فى تحديد ذوى صعوبات التعلم معنى اكد عليه الكثيرون من قبل ، حيث اكدت كتابات المؤلفين الأوائل ان تفرد الصعوبة كمرض من أمراض التعلم ، وكونها داخلية المنشأ والجوهر ، ولا يرجع الى أى عامل من العوامل البيئية أو العوامل الخارجية على الأحمال اكد عليه روز Ross (١٩٧٦: ١١) حيث يشير الى ان صعوبة التعلم توجد لدى الفرد عندما لا يكون متخلفا عقليا ولا توجد لديه أية اعاقات فى الأبصار أو السمع ، وعندما لا تكون لديه اضطرابات نفسية من شأنها أن تعوق الطفل أو التلميذ من متابعة أدائه للمهام التعليمية، وان اطفال وتلاميذ مجتمع ذوى الصعوبات فى التعلم من بيئة ثقافية وتعليمية مناسبة. ورغم ذلك يظهرون ضعفا فى التحصيل الأكاديمى عن المتوقع.

كما يؤكد روز Ross (١٩٧٦ : ٧) أيضا على ان مكمن الصعوبة يعد داخلى المنشأ والمصدر حيث يشير الى ان الطفل الذى ينمو فى بيئة تتحدث لغة ما ثم ينتقل الى بيئة أخرى تتحدث لغة أخرى، فإنه من المؤكد انه سوف تكون لديه مشكلة فى حل الرموز المكتوبة لهذه اللغة الجديدة ، الا ان هذا الطفل لا يمكن اعتباره طفلاً ينتمى الى مجتمع صعوبات التعلم لان هذا الطفل لم تتوفر لديه معرفة سابقة بهذه اللغة ، ويضيف روز أيضا الا انه عندما لا يكون المدرس غير قادر على تعليم الطفل فان هذا الطفل سوف لا يستفيد بالقدر المناسب، وفى هذه الحالة يجب أن تقول ان هذا المدرس هو الذى توجد لديه صعوبة وليس الطفل .

وفى الموسوعة الموجزة لعلم النفس Concise Encyclopedic of Psychology (ب ٠ت: ٥٠) يشير رايموند وكورسينى Raymand and

Corsini إلى أنه لو أن هناك شخصاً لا يستفيد من برامج التعلم العادى، ولا توجد لدية مشكلات اجتماعية Socially Disadvantged، أو مشكلات ذهنية، ولا يعانى من حرمات تعليمى Pedagogically Deprived، ولا توجد لدية علامات واضحة على وجود خلل وظيفى عصبى فسيولوجى Neuro Physiological dys function فمثل هذا الشخص تقول عنه أنه يعانى من صعوبة فى التعلم· ولو ان الطفل توجد لديه صعوبة أو مشكلة فى التواصل سواء من الناحية الاستقبالية او التعبيرية Receptive and Expressive، ولا يستطيع ان يقرأ، أو يجرى العمليات الحسابية فان هذا الشخص لدية صعوبة فى التعلم·

واذا عدنا للتعليق على تعريف الهيئة الاستشارية NACHC فإننا نجد أن أهم ما يؤخذ على تعريف الهيئة الإستشارية (١٩٦٨) من وجهة نظر ميرسر Mercer (١٩٨٣) أنه لا يتضمن عبارة التناقض التى يتضمنها تعريف باتمان (١٩٦٥)، كما أنه يعد تعريفاً غامضاً من وجهة نظره، فضلاً عن أنه لم يوضح صوراً واشكالاً متناسقة لأسباب الصعوبة، بالاضافة إلى أنه يركز بصورة مكثفة على حالات الاستبعاد لتحديد صعوبات التعلم·

(kaval et-al : 1987 : 34)

ويرى المؤلف أن الا نتقاد الأخير لـ ميرسر لا يعد انتقاداً موفقاً إلى حد بعيد، إذا يعد التركيز فى الاستبعاد من المكونات ذات الاهمية فى تعريف البيئة (١٩٦٨) لأن ذلك سوف يجعل مجال صعوبات التعلم أكثر تحديدا وفهما ويفض العديد من مناطق الخلط والاشتباك من الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال الأخر من ذوى الاحتياجات الخاصة·

◆ تعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) :

ونظراً للانتقادات الكثيرة والعديدة على تعريف الهيئة (١٩٦٨) رغم أنه يمثل الأساس الذى تمت فى ضوئه اصدار التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم من قبل الهيئات الدولية المختصة ولدى الافراد المتهمين بصعوبات التعلم فيما بعد، فقد

أقام (١٥) عالماً بتكوين معهداً للدراسات المتقدمة بجامعة نورث ويسترن وإصدار تعريفا لصعوبات التعلم- بعد ان مهدوا له من قبل بالعديد من الدراسات والبحوث- باسم جامعة نورث ويسترن The North Westren University Definition (1969) اشاروا فيه ما يلى :

- إن صعوبة التعلم تشير إلى قصور أو عجز واضح فى واحدة أو أكثر من عمليات التعلم الاساسية والتى تتطلب فنيات خاصة للتعليم والعلاج.
- ان الاطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون بصفة عامة تناقضاً بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع فى واحدة أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة أو المقروءه، أو المكتوبة، أو الحساب، أو التوجه المكانى.
- لا ترجع صعوبة التعلم لدى هؤلاء الأطفال بصورة اساسية نتيجة إلى للإعاقات الحسية، او البدنية، أو العقلية، أو لنقص الفرصة للتعلم.

(Hammill : 1990 : 75 - 76)

ويشير هاميل (١٩٩٠: ٧٦) فى معرض تعليقه على هذا التعريف قائلاً: ان هذا التعريف لا يعد فكراً خاصاً بالجامعة انما هو تعريف تم اقتباسه من مقال كتبه كاس ومايكل باست kass and Myklebust سنه ١٩٦٩ فى مجلة صعوبات التعلم.

وبعض النظر عن حقيقة هذا التعريف، وما إذا كان يعتبر محض فكر خاص بالجامعة، أو أنه مقتبس من مقال كاس ومايكل باست، إلا أن هذا التعريف نجده يختلف عن تعريف الهيئة لأستشارية NACHC (١٩٦٨) فى: ان هذا التعريف استخدم مكون التناقص بين القدرة العقلية العامة والتحصيل كاحد محكات تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما أنه ايضاً لم يذكر اضطرابات التفكير كاحد الامثل الخاصة بالصعوبات، بينما ذكر تعريف جامعة نورث ويسترن ولأول مرة اضطرابات التوجة المكانى كأحد الأمثل للصعوبات الخاصة فى التعلم.

* **تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس الأطفـــال ذوى احتياجـاً خاصة (١٩٧١) :**

لم تتوقف جهود الأفراد وجهود المؤسسات والهيئات الدولية المتخصصـــة فى محاولة من كل منها ان يكون لها دلوها الخاص فى مجال صعوبات التعلـم، وان تضع اسهاماً بغض النظر عن كون هذا الاسهام يتفـق او يختلــف مــع تعريفــات الهيئات الاخرى٠

ومن هنا نجد أنه فى عام (١٩٧١) اجتمعت هيئتين دوليتين من الــــهيئات المهتمة بمجال صعوبات التعلم وهما: اللجنة الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوى احتياجات خاصة

Acommittee of the Division of Children with Learning Disabilities Council for Exceptional of Children (CEC/DCLD).

ليصدرا تعريفا لصعوبات التعلم جاء فيه:

"ان مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى طفل عادى من ناحية القـــدرة العقلية العامة والعمليات الحسية Sensorypocesses والثبات الانفعالى، توجد لديـه عيــوب نوعيـــة Specific فـــى الادراك والتكامليـــة intgrative، أو العمليـــات التعبيرية، والتى تعوق تعلمه بكفاءة، وهذا التعريف يتضمن الاطفال الذيـــن لديـــهم خلل فى الجهاز العصبى المركزى والذى يؤدى إلى اعاقة كفاءتهم فى التعلم ٠

(Hammill : 1990 : 76)

ومن الجدير بالملاحظة ان هذا التعريف يذكر حالات الاعاقـــة الاخـــرى كحالات ذوى مشكلات التعلم، المتخلفيـــن عقليـــاً، وذوى الاعاقـــات الحســـية، أو المضطربين انفعالياً باعتبارهم حالات استبعاد، وهو ما يتفق مع كثير من تعريفـــات صعوبات التعلم، كما يتفق مع الفكرة القائلة بان صعوبات التعلم تعد داخلية المنشـــأ والمصدر، إلا ان هذا التعريف يقصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولـــة فقـــط، لكن أهم ما يؤخذ على هذا التعريف أنه لم يوضح ما المقصود بمفهوم التكاملية وهو ما جعل هذا التعريف يكتنفه الغموض فى بعض جنباته٠

♦ التعريف الاجرائى لمكتب التربية الأمريكى (١٩٧٦) :

وكدأب مكتب التربية الامريكى نجده لم يتوقف عن البحث واصدر التعريفات فى محاولة من اعضاء المكتب لاضفاء نوعاً من الوضوح والشرعية على مجال صعوبات التعلم وخاصة بعد أن أصبح موضوع صعوبات التعلم يناقش فى اروقة مجلس الشيوخ الامريكى، وتهتم به الحكومة الفيدرالية باعتبار ان آفة صعوبات التعلم تعد من الافات التى تهدد الاقتصاد القومى وتهدد المستقبل العلمى للولايات الامريكية.

ومن هنا نجد ان مكتب التربية الامريكى يصدر تعريفاً اجرائيا ومحدداً لمفهوم صعوبات التعلم محاولاً فيه وضع صورة عملية واجرائية لحساب التباعد.

ففى سنه (١٩٧٦) اصدر مكتب التربية الامريكى تعريفاً لصعوبات التعلم The united state office of Educatan Definition (USOED) نص فيه على:

ان مفهوم لصعوبات الخاصة فى التعلم هو مفهوم يشير إلى تباعد دال احصائى بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة فى واحدة أو اكثر من مجالات: التعبير الشفهى، أو التعبير الكتابى، أو الفهم الاستماعى، أو الفهم القرائى، أو المهارات الاساسية للقراءة، أو اجراء العمليات الحسابية الاساسية، أو الاستدلال الحسابى، أو التهجى، ويتحقق شرط التباعد الدال وذلك عندما يكون مستوى تحصيل الطفل فى واحدة او أكثر من هذه المجالات ٥٠% أو أقل من تحصيلة المتوقع وذلك اذ ما اخذ فى الاعتبار العمر الزمنى والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل.

(Nor man and Zigmand : 1980 : 16)
(Gearheart and weishahan : 1980)
(Conte and Andrews : 1993 : 147)

ومن الجدير بالملاحظة ان ما اورده مكتب التربية الامريكى سنه (١٩٧٦) لا يعد تعريفاً متفصلاً أو مستقلاً عن تعريف الهيئة الصادر فى (١٩٦٨) انما جاء

مكملاً للتعريف الاخير وذلك من خلال وضعه لمحك اجرائى وعملى يستخدم فـــى تحديد الاطفال ذوى صعوبات التعلم، إلا ان المؤلف يرى أن إضافة مكون التـهجى باعتباره أحد المجالات التى تظهر فيها صعوبات التعلم هو مكون يعد متضمناً فـــى المكون الخاص بالمهارات الخاصة بالقراءة، ومن ثم كان يجب على هـــذا التحديـد الاخير الصادر من مكتب التربية الامريكى الا يذكر مكون التهجى ما دام قد ذكـــر المهارات الاساسية فى القراءة.

♦ تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية (١٩٧٧) :

واستكمالاً لنشاط مكتب التربية الامريكى فى الاهتمام بمجـــال صعوبـــات التعلم قامت الهيئة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (NACHC) التابع للمكتب باصـــدار تعريفـــا موسعاً لصعوبات التعلم فى (٢٩) نوفمبر والمرسوم فى القـــانون [٩٤ – ١٤٢] لسنة (١٩٧٧) نصت فيه على:

أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى اضطراب فـــى واحـــدة او اكثر من العمليات النفسية الاساسية المتضمنة فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقـــة او المكتوبة وان هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل فى عجـــز القـــدرة لديـــه علـــى الاستماع، أو الكلام، أو الكتابة، أو التهجى، أو اجراء العمليات الحسابية، ويتضمـــن هذا التعريف او المصطلح حالات الاعاقة الادراكية، التلف المخـــى (B.I) ، خلـــل مخى بسيط فى وظائف المخ (M.B.D)، العجز فى القراءة ، والافيزيا النمائيـــــة، ولا يتضمن هذا المفهوم حالات الاطفال ذوى مشكلات التعلم التـــى ترجـــع إلـــى الاعاقات السمعية والبصرية والبدنية، او التخلف العقلى، أو الأطفـــال ذوى عيـــوب بيئية أو ثقافية او اقتصادية.

(Kaval et -al : 1987 : 299 - 300)
(Lindgren and souter : 1985 : 474 -475)
(Conte and Andrews : 1993 : 147)
(Hammill, et al., 1987: 109)

وطبقاً لهذا التعريف فانه يمكن تحديد الطفل الذى توجد لديه صعوبة نوعية فى التعلم طبقاً للمحكات الاتية :

١- ان يكون مستوى تحصيل الطفل غير متناسب Commensurate لعمره الزمن ومستوى قدرته العقلية العامة فى واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التـــي حددها التعريف.
٢- ان يظهر الطفل تباعداً شديداً بين تحصيلة الفعلى وقدرته العقلية فى واحـــدة أو اكثر من هذه المجالات السبعة التى حددها التعريف.
٣- ألا يكون هذه التباعد ناتجاً عن الاعاقات البصرية، السمعية، البدنية او التخلـــف العقلى، او الاضطرابات الانفعالية، او للعيــوب الخاصـــة بـــالنواحى البيئيـــة، الثقافية، والاقتصادية.

(Kaval et-al : 1987 : 299)

وتجدر الاشارة ان هذا التعريف لم يتطرق إلى ذكـــر الجـــهاز العصبـــي المركزى على انه سبب من اسباب الصعوبة فى التعلم، إلا أن هذا التعريف قصـــر حالات الصعوبة فى مرحلة الطفولة فقط رغم أن الهيئة عمدت إلى تغيير مفهومـــها الصادر فى سنة (١٩٦٨) فى هذا الجانب لأنه لم يســلم مــن الانتقـــادات لقصـــره صعوبات التعلم على حالات الاطفال، ورغم ذلك جاءت ايضاحات التعريف الصادر فى سنة (١٩٧٧) لتقصر حدوث صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة، وهـــو مـــا جعـــل التعريف الاخير فى النهاية لا يفترق كثيراً عن تعرف نفس الهيئة الصـــادرة فى سنة (١٩٦٨).

ويرى هاميل وأخرون Hammill et. al., (١٩٨٧: ١١٦) فى معـــرض تعليقهم على تعريف الهيئة الاستشارية إلى إن تضمن التعريف لعبارة اضطراب فـــي العمليات النفسية الاساسية قد أثار الكثير من الغموض مما جعـــل المتخصصيـــن ينقسمون إلى فريقين :

أحدهما : يرى ان مفهوم العمليات النفسية يحتم على المتخصصين أن يركزوا فـــي علاجهم لصعوبات التعلم على التعلم المباشر الموجـــة لعمليـــات القـــراءة، الكتابة، التحدث.... الخ.

وثانيهما: يرى انه يجب ان يعطوا اهتماماً فى علاجهم لصعوبات التعلم للقـــدرات والعمليات الخاصة بالتجهيز ٠

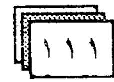
كما ان هذا التعريف ايضاً يتضمن بعض المصطلحات التى ادت إلى كثـير من الخلط مثل الاعاقات الادراكية، الاصابات الدماغية ، خلل مخى بسيط، العجـــز فى القراءة و الأفيزيا النمائية فضلاً عن ان هذا التعريف لم يوضح مـــا اذا كـــانت الصعوبة تحدث مشتركة مع حالات الاعاقة الاخرى ام انها بسببها٠

ورغم الإنتقادات العديدة التى وجـــهت الـــى تعريــف الهيئـــة الوطنيـــة الاستشارية (NACHC) الا اننا نجد هاميل Hammill (١٩٩٠: ٧٧) يشير ايضـــاً إلى جانب أخر من الانتقادات حين يشير قائلاً: "رغم ان تعريف الهيئة (١٩٧٧) قـــد وضع اساساً بهدف الوصول إلى صورة اكثر اجرائية لصعوبـــــة التعلـــم وبحيـــث يتضمن محكات اجرائية للتعرف على الاطفال ذوى صعوبات التعلـــم إلا ان هـــذا التعريف لم يستطع التوصل إلى محك اجرائى فيما يخص الحديث عن كيفية اجـــراءة الفقرات الخاصة بخلل فى الجهاز العصبى المركـــزى، وكذلـــك اضطـــراب فـــى العمليات النفسية الاساسية ، كما انه لم يوضح كيف يمكن التعامل الفعلى لجعل هـــذه العبارة فى صورة يمكن قياسها، كما ان تضمن هذا التعريف عند وصفه للمحكـــات الاجرائية فى التشخيص كلمة "أطفال" قد قصر الصعوبة فى مرحلة الطفولـــة رغـــم أنه كان يجب ان يتخلص من هذه الكلمة على حد تعبير هاميل٠

♦ تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١):

إلا أنه فى سنه (١٩٨١) أجمعت ست هيئات متخصصة وشكلت مجلـــس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم٠

- National Joint Commitee For Learming Disabilities (NJCLD)



وقد كانت هذه الهيئات تتمثل فى :

- الرابط الأمريكية للكلام – اللغة – السمع
- The American speech - Language-Hearing Assocatioon (ASHA).
- رابطة الاطفال والكبار ذوى صعوبات التعلم.
- The Association for Children and Adults with Learning Disabilites (ACLD)
- مجلس ذوى صعوبات التعلم
- The Council for Learnmg Disabilities (CLD)
- القسم الخاص باضطراب الاتصال لدى الاطفال
- The Division for children Communication Disorders (DCCED)
- والرابطة الدولية للقراءة
- The International Reading Associtaion (IRA)
- مجتمع أورتون لعسر القراءة
- The Orton Dyslexia society (ODS).

وهى هيئات تتكون على الاجمال من (٢٢٥,٠٠٠) عضواً، وقد اجتمع اعضاء الهيئات السابقة مكونين مجلساً لرابطة صعوبات التعلم، وناقشوا تعريف الهيئة الاستشارية الصادرة بالقانون [٩٤-١٤٢] سنة (١٩٧٧) وقد اثنى اعضاء الرابطة على تعريف الهيئة معربة فى ثنائها عن ان تعريف الرابطة جاء واضحاً ومحدداً إلا أن مايؤخذ على هذا التعريف من وجهة نظر الرابطة وادى إلى عدم قبوله لديهما هو :

- ان صعوبات التعلم تحدث فى جميع المراحل العمرية وان مفهومى الهيئة الاستشارية الصادرين بالقانون رقم [٩١-٢٣٠] فى (١٩٦٨)، وبالقانون رقم [٩٤-١٤٢] لسنة (١٩٧٧) يتضمن كلمة أطفال وهو ما يقصر وجود صعوبات التعلم فى مرحلة الطفولة فقط.
- ان تضمن تعريف الهيئة لسنة (١٩٧٧) لعبارة عمليات نفسية اساسية قد اثار الكثير من المناقشات وذلك لما تتضمنة هذه العبارة من غموض، وان كانت

هذه العبارة تشير إلى الطبيعة الداخلية للصعوبة إلا أن هذه العبارة وما يتضمنه التعريف ايضاً من عبارات اخرى قد اغفل الاسباب الخاصة بالجهاز العصبي المركزى.

- وعندما تدارك المجلس الوطنى الاستشارى ذلك لم يجد بد سوى ان يفرق بين صعوبات التعلم والتى ترجع إلى عوامل داخلية سيكلوجية أو عصبية ومشكلات التعلم الاخرى التى ترجع إلى عيوب بيئية مثل عدم كفاية الفرصة للتعليم، أو عدم كفاءة العملية، كما ان تضمن التعريف لهذه العبارة جعل المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم كما اسلفنا ينقسمون الى فريقين:

فريق يرى أن هذه العبارة "اضطراب فى العمليات النفسية ٠٠٠٠٠" تحتم على المتخصصين بان يقطعوا بان علاج صعوبات التعلم يجب ان يركز على العلاج القائم على التعلم المباشرة الموجه الذى يركز على القراءة والكتابة، التحدث ٠٠٠٠ الخ٠

وفيريق ثان يرى انه يجب ان يعطى اهتماماً متزايداً للقدرات النفس – معرفية باعتبار ان هذه العمليات هى التى تكمن وراء صعوبات التعلم أو عدم قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة ، الكتابة، التحدث ٠٠ الخ وان هذه القدرات النفس – معرفية هى التى تسمى قدرات التجهز أو المعالجة.

- ان تعريف الهيئة الاستشارية (١٩٧٧) يتضمن التهجى ضمن قائمة الاضطرابات النوعية كأحد مجالات التحصيل الاكاديمى التى يجب ان ينظر اليها عند التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، إلآ ان هذا المكون يعد من وجهة نظر الرابطة متضمناً ضمن المجالات السبعة التى ذكرها التعريف وينظر اليها كمجالات للتحصيل، ومن ثم فانه يجب حذفها من التعريف٠
- ان التعريف يتضمن بعض المصطلحات التى ادت إلى كثير من الخلط والغموض مثل الاعاقات الادراكية، الاصابات الدماغية، خلل مخى بسيط، العجز فى القراءة (الديسليكا)، والافيريا النمائية وهو مازاد تعريف الهيئة غموضاً٠

▪ أن تضمن تعريف الهيئة (١٩٧٧) لعبارة الإستبعاد Exclusion اسهم فى عدم الفهم أيضا ، أذ لم يوضح التعريف ما اذا كانت الصعوبة تحـــدث أم لا تحـــدث مشتركة مع حالات الإعاقة الأخرى أم تحدث مشتركة مـــع حـــالات الإعاقـــات البيئية ، الثقافية ، والإقتصادية.

(Hammil: 1990: 78)

▪ كما رأت الرابطة أيضا ان من اهم ما يؤخذ على تعريف الهيئـــة (١٩٧٧) هـــو وجود بعض الغموض فيما يخص التناقض بين المفهوم من الناحية النظرية ومـــا يخص التعريف من الناحية الإجرائية حيث رأت الرابطة من هنا انه يجب التأكيد فى تعريفها على :

- أن يعزز تعريفها فكرة ان صعوبات التعلم تحدث فـــى جميـــع المراحـــل العمرية .
- حذف عبارة " اضطراب فى العمليات النفسية ......" بإعتبارها عبارة تثير جدلا كبيرا بين المتخصصين وكما تقدم شرحه.
- وضع حدود فاصلة وواضحة بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم .
- وضع ايضاح يشير الى ان كلمة استبعاد لا تعنى ان صعوبات التعلم قـد لا تحدث مصحوبة بأنواع الإعاقات الأخرى .

(Hammill, et al., 1987: 110)

وفى ضوء الإعتبارات المتقدمة وضعت الرابطة تعريفها التالى:

The National Joint Committee fo Learning Disabilities (NJCLD).

إن مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما يشير الى مجموعة غـــير متجانسة Heterogeneaus من الإضطرابات، والتى تتضح فى المشكلات الحادة فى الإكتساب والأستخدام الخاص بمجالات الأستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابـــة (مهارات اللغة)، الإستدلال أو قدرات الحساب، هذه الاضطرابات ترجـــع إلـــى وجود خلل فى الجهاز العصبى المركزى، وهى اضطرابات تحدث مدى الحيـــاة، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل الاجتمـــاعى

Social perception من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم ولكنها ليست صعوبة التعلم نفسها، ورغم ان صعوبات التعلم قد تحدث مصحوبة باعاقات اخرى مثل: الاعاقات الحسية، التخلف العقلى، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو للظروف الثقافية أو لظروف التعلم غير المناسبة الا ان صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف.

(Hammill : 1990 : 78)
(Conte and Andrews: 1993: 148)

ورغم ان هذا التعريف من اكثر تعريفات صعوبات التعلم قبولا وانتشارا، إلا أنه تجدر ملاحظة ان هذا المصطلح يشير إلى أن سبب الصعوبة يرجع إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى وهو سبب ما زال مثار جدل ، كما أنه حذف بالفعل الفقرة الخاصة بالعمليات النفسية الاساسية، فضلا عن هذا التعريف قد نص على ان صعوبات التعلم تحدث مدى الحياة ولا ترتبط فقط بمرحلة الطفولة، كما ان هذا التعريف قد فرق بين مفهوم صعوبات التعلم والصعوبات غير الاكاديمية والتى تعتبر بالأسلوب العلمى الدقيق من مصاحبات واعراض الصعوبات مثل مشكلات التوافق الاجتماعى وسلوكيات تنظيم الذات Self -Regular Behaviors.

(Hammill : 1990 : 78)

الا أهم انتقاد يمكن أن يوجه إلى تعريف الرابطة (١٩٨١) هو ما يشير إليه روزينبرج Rosenberg (١٩٩٧: ٢٤٢- ٢٤٣) حيث يرى أن تضمن تعريف الرابطة لعبارة "... رغم أن صعوبة التعلم ليست نتاجا لحالات الاعاقات الأخرى، إلا أنها (أى الصعوبة) قد تحدث متصاحبة مع هذه الاعاقات". يعد مفهوما من الناحية النظرية، ثم يتساءل متعجبا: ولكن كيف الحال على مستوى الممارسة الفعلية"، وهو ما دعا لى سوانسون لأن تشير إلى أنه رغم أن هذا التعريف يلق قبول العديدين، إلا أنه لم يحدد وسائل وطرق اجرائية يمكن بواسطتها التعرف على الصعوبة وكذلك قياسها.

إلا أن روك وفيسلـــر وكيـورش Rock, Fessler and church (١٩٩٧: ٢٤٦) ذهبوا يديرون هذه القضية على وجه آخر، إذ ارتأى لهم أننا يجــب أن نؤكد على أن مصاحبة صعوبة التعلم وحدوثها متلازمة مع الاعاقات الأخـــرى، كأن تحدث متصاحبة مثلاً مع الاضطراب الانفعالى الشديد سوف يؤدى إلـــى حـدة مبالغ فيها نتيجة لهذا التلازم، اذا ما قورن ذلك بنتائج تعويق التعلم واضطرابـــه إذا كان نتيجة للصعوبة فحسب، أو للاضطراب الانفعالى فقط، ومن ثم فإننـــا نوصـــى بوجوب الالتزام باجراءات خاصة ودقيقة فى التشخيص واعداد الـــبرامج العلاجيـــة لمثل هذه المشكلة التى تتسم بالتعقيد نتيجةً لهذا التلازم.

ثم يردفون قائلين: ان حدوث صعوبة التعلم متزامنة فى نفس الوقت مـــع الاضطراب الانفعالى أمر حاصل بالفعل لدى بعض فئات التلاميذ، ولعل ما يؤكـــد ذلك هو:

- وجود دليل متعاظم إلى الحد الذى لا يمكن انكاره من أن الصعوبة قد تحـــدث متلازمة مع حالات الاعاقة الأخرى.
- التفسيرات التى تضفى احياناً على اعتبار الأطفال المضطربين انفعالياً علـــى أنهم أطفال ذوى صعوبات تعلم.
- التعاظم الكمى للتراث النفسى الذى يشير بالموافقة علـــى حـدوث صعوبـــات التعلم، واضطراب السلوك الانفعالى فى نفس الوقت.

♦ تعريف مجلس الرابطة الأمريكية لعصوبات التعلم (١٩٨٦):

وبعد مناقشات عديدة حول هذا التعريف من قبل اعترضت رابطة صعوبات التعلـــم الامريكية (LDA)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبـــات التعلـــم(ICLD)، وقامـــت رابطة صعوبات التعلم الامريكية بصياغة تعريف خاص بها ويعبر عن وجهة نظـــر اعضائها The Learning Disabilties Assosation (LDA) of America Dnefination، اشارت فيه إلى ان مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشـــير إلـــى حالة مزمنة Chronic ترجع إلى عيوب تخص الجهاز العصبى المركزى، والتـــى

تؤثر في النمو، التكامل، و/ أو نمو القدرات اللغوية او غير اللغوية، وان الصعوبة الخاصة فى التعلم توجد كحالة اعاقة متنوعة تختلف او تتباين فى درجة حدتها خلال الحياة، وتظهر من خلال ممارسة المهنة، والتطبع الإجتماعى والأنشطة الحياتية اليومية.

(Hammill : 1990 : 78)

ويرى المؤلف ان هذا التعريف قد اهمل حالات الاستبعاد للاعاقات الاخرى تمييزاً لصعوبات التعلم عن غيرها، كما انه فشل فى اعطاء أمثلة واضحة ومحددة لأنواع المشكلات التى تصنف كصعوبات تعلم مثل مشكلات القراءة، اللغة، والحساب. فضلاً عن ان هذا التعريف لم يوضح ما هى مشكلات التعلم اللغوية وغير اللغوية، وهل المشكلات غير اللغوية يراد بها المهارات الاجتماعية؟ ولماذا لم ينص على ذلك صراحة إذا كانت المشكلات غير اللغوية يقصد بها المهارات الاجتماعية ؟[1].

كما ان هذا التعريف لم يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، كما لم يوضح التعريف ما إذا كانت صعوبات التعلم يمكن ان تحدث متزامنة مع حالات الاعاقة الاخرى مثل التخلف العقلى، أو العيوب البيئية، أو الإضطراب النفسى ... وهكذا، ام ان وجود هذه الحالات يلغى اية امكانية لأن يكون الشخص ايضاً يمكن اعتباره ذو صعوبة فى التعلم ام لا؟ رغم ان هاميل (١٩٩٠: ٧٩) نشير إلى أن الصورة المبدئية (الدرافت) Draft (١٩٨٥) لتعريف الرابطة الامريكية المشار اليه كما تشره أدلمان وتيلور Adelman and Taylor (١٩٨٦) كانت تشير فى معرض تعريفها لصعوبات التعلم إلى أن صعوبات خاصة فى التعلم تعد حالة مختلفة ومتفردة عن حالات الاعاقة الاخرى.

"Specific Learning Diabilities exites as a Distinict Handicapping condit ions"

---

(١) هذه الهيئة فى السابق كانت تحت سمى (ACLD) (راجع هاميل ١٩٩٠ : ٧٨).

مع كون الفرد ذو ذكاء متوسط او فوق المتوسط بكثير Superior ويتمتع بالسلامة الحسية، وسلامة الاجهزة البدنية واعضاء الحركة Motors system والفرصة المناسبة للتعلم.

ويعلق هاميل (١٩٩٠) قائلا: ان ما نشره أدلمان وتيلور (١٩٨٦) وكما تقدم ذكره- يثير الشكوك حول جدوى هذا التعريف.

(Hammill : 1990 : 79)

♦ تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) :

ونظرا للعيوب الواضحة فى تعريف الرابطة الامريكية لصعوبة التعلم الصادر رسميا فى سنه (١٩٨٦)، فقد قامت وكالة مجلس صعوبات التعلم فى اصدار تعريف خاص بها فى سنه (١٩٨٧) وذلك بعد اجتماع وكالة المجلس.
The Interagency Committee of Learning Dissabilities (ICLD).

وهى وكالة تتكون من (١٢) هيئة من الهيئات التى تكون قسم الصحة والخدمات الانسانية وقسم التربية بالولايات المتحدة الامريكية.
Departement of Health and Human services and the Departement of Education.

واصدرت تعريفها المقترح والتى اعتبرته تعديلا لتعريف رابطة صعوبات التعلم (NJCLD) لسنه (١٩٨١) وأرسلته الى الكونجرس الأمريكى ، وقد نصت فيه على :

"ان مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تتضح من خلال الصعوبات الواضحة فى الاكتساب، والاستماع - والكلام أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال او قدرات الحساب او المهارات الاجتماعية، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى لذا فان صعوبة التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الاعاقة الاخرى مثل الإعاقات الحسية، التخلف العقلى، الإضطراب الانفعالى، أو الاجتماعى، وكذلك التأثيرات البيئية الإجتماعية مثل الفروق الثقافية، التعلم غير

المناسب او غير الكفء أو العوامل النفس جينية Psycho-Genetinc Factors وخاصة العيوب الخاصة بالادراك، وأن كل هذه الحالات من الممكن ان تسبب مشكلات تعلم ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات أو لتأثيرات هذه الظروف٠

(Greshman and Elliott : 1989 : 12)

ويرى المؤلف : أن أهم ماجاء بهذا التعريف ويتضافر مع ماجاءت به التعريفات الأخرى، ويتفق مع حقيقة صعوبات التعلم هو استثناء التعريف لأن تكون الصعوبة راجعة عن المؤثرات البيئية والثقافية، حيث يشير جاى بوند واخرون (١٩٧٩: ٩٦-٩٧) إلى أننا يجب أن نفرق بين الطفل الذى يوصف على انه صاحب صعوبة فى القراءة والطفل الذى لم تتح له الفرصة للتعليم، إذ الطفل الذى لم يلتحق بعد بالمدرسة ولا يفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة فانه لا يعتبر ذو صعوبة فى التعلم، وكذلك الطفل الذى لا ينتمى إلى بلد لغته الانجليزية ولا يتحدث الانجليزية لا يعتبر حالة من حالات صعوبات القراءة اذا انتقل إلى بلد يتحدث الانجليزية حتى ولو واجه مشكلة تعليمية لأنه لم تتح له فرصة للتعلم٠

وفى هذا الاطار ايضا يؤكد روز Ross (١٩٧٦: ٧) على ان الطفل الذى ينمو فى بيئة تتحدث لغة ما، ثم ينتقل إلى بيئة اخرى تتحدث لغة مختلفة، فان هذا الطفل لا يعد ذو صعوبة فى التعلم إذا أظهر صعوبة فى تعلم اللغة الجديدة، وذلك لأنه لم تتح له معرفة سابقة باللغة، كما ان الطفل الذى يظهر عجزا فى تعلم اللغة لأن معلمه غير قادر على تعليمه فانه أيضا لا يكون طفلا ذو صعوبة فى التعلم بل معلمه هو الذى يعانى من صعوبة.

كما انه من الملاحظ ان التعديل الذى اجرته هيئة وكالة مجلس صعوبات التعلم (ICLD) الصادر فى (١٩٨٧) هو اضافته لمكون المهارات الاجتماعية Social skills لقائمة الصعوبات الخاصة فى التعلم وهو المكون الذى جر على الوكالة العديد من الانتقادات٠

كما أن هذا التعريف قد لاقى النقد الكثير لعدم اضافته لشئ مهما إلى تعريف رابطة صعوبات التعلم الذى تم انتقاده من قبل الوكالة.

وهنا نجد سيلفر Silver (١٩٨٨) يؤكد فى تعليق ه منتقدا هذا التعريف لأنه اضاف مكون المهارات الاجتماعية ضمن الصعوبات الخاصة فى التعلم، حيث يقول "ان من الممكن أن يكون شخصا ما يعانى من صعوبات واضحة فى المهارات الاجتماعية إلا أنه لا يعانى من اية صعوبات في النواحى الاكاديمية المحددة فى تعريف رابة صعوبات التعلم (١٩٨١)، فضلا عن أن هذا التعديل الذى اجرته الوكالة قد اعترضت عليه رابطة صعوبات التعلم (NJCLD) فور علمها بالتعريف الأخير الذى أصدرته، وأرسلت الرابطة خطابا فى (٢) مارس سنة (١٩٨٨) بعد إجتماع موسع لها قالت فيه:

"... ان مجلس رابطة صعوبات التعلم ليأخذها السرور الغامر أن يكون تعريفها الصادرة فى (١٩٨١) يمثل الاساس الذى زود هيئتكم بتعريفها المقترح .... إلا أنه وعلى اية حال قد اجريت مناقشات موسعة لهذا التعريف المقترح، وقد أيدت سبع هيئات من مجلس الرابطة التعريف الأصلى لمجلس رابطتها، وقد ابدت الرابطة قلقها واهتمامها البالغ باضافتكم لعبارة المهاراة الاجتماعية فى تعريفكم.

وفى الوقت الذى لا تدعم فيه الرابطة اضافة هذه العبارة للتعريف فانها تدعم الجهود لإماطة اللثام عن العلاقة بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم الاجتماعى Social Learning Problems.

وان كنا فى الوقت ذاته ندرك ان صعوبات التعلم من الممكن ان تؤثر تأثيرا كبيرا وواضحا فى تطور ونمو نماذج السلوك الاجتماعى للفرد وكذا تفاعله الاجتماعى مع الآخرين وتقديره لذاته وسائر انشطة الحياة اليومية، إلا ان مجلس

الرابطة لا يدعم ولا يؤيد الخلاصة التى مفادها أن هـــذه المشــكلات الاجتماعيــة وانعزالية الفرد وعدم تكيفه هى من قبيل الصعوبات الخاصة فى التعلم٠

ونرى نحن أعضاء رابطة صعوبات التعلم ان فصل المهارات الاجتماعيــة كعرض منفصل لصعوبة التعلم واعتباره صعوبة خاصة فى التعلم يدعو إلى تضمـن فئات الافراد الذين يعانون من امراض نفسية واضحة إلى مجتمع صعوبات التعلـــم وهو فى حد ذاته يعد مشكلة فى غاية التعقيد وخاصة فيما يتعلق بالتعرف على ذوى صعوبات التعلم تشخيصا وعلاجا، سواء كانوا صغارا او كبارا [متحدث الرابطة فى (٢) مارس سنة (١٩٨٨)]

(Hammill : 1990 : 79)

وفى نفس الوقت ارســـل جريشـــام واليـــوت Gresham and Elliot (١٩٨٩: ١٢١- ١٢٤) اعتراض مكتب التربية الامريكى، والـــذى يتضمـــن عـــدم موافقة المكتب على هذا التعريف الذى سوف يثير العديد من الخلط والارتباك وقـــد سجل الاعتراض اجمالا فيما يلى :

أولا: "اننا لا نقبل هذا التعريف فى ضوء ثلاثة اسباب علمية حيث يرى المكتب:

ان اضافة عبارة المهارات الاجتماعية يتطلـــب تغيـــير تعريـــف الهيئـــة الصادرة بالقانون [٩٤ – ١٤٢] لسنة (١٩٧٧)٠

ثانيا: ثانى هذه الاسباب ان هذا التعريف بتضمنه لمكـــون المـــهارات الاجتماعيـــة ضمن الصعوبات الخاصة فى التعلم سوف يزيد الارتباك وخاصة فيما يتعلـــق بمحك الجدارة Eligibility

ثالثا: اما ثالث هذه الاسباب يتمثل فى ان قبول هذا التعريف سوف يزيد من اعـــداد الاطفال الذين يمكن تصنفهم على انهم ذوى صعوبات تعلم٠

وقد كان رأى جريشمان السابق يقول على العديد من البحوث التى اجرها فى الفترة من ٨١- ١٩٨٨ فى إطار المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين بالاشتراك مع ستومى وسوت، واليوت، وبلاك Geshman, 1981, Stumme, Greshman and sott 1982, Greshman and Elliott, 1987, Greshman , Elliott and Black 1987 ·

وقد خرجت نتائج بحوثهم لتضحد فكرة أن تكون عيوب المهارات الاجتماعية هى صعوبة خاصة فى التعلم وذهب جريشمان يضحد ذلك متسائلا:

"إذا كانت عيوب المهارات الاجتماعية ترجع إلى وجود خلل فى الجهاز العصبى المركزى، فكيف يمكن أن تفسر أن ذوى الصعوبة، والمختلفين عقليا، والمضطربين انفعاليا يظهرون نماذجا سلوكية متشابهة من العيوب الخاصة بالمهارات الاجتماعية·

الا أن هازيل و شوماخر Hazel and Shumaker (١٩٨٧) ذهبا يؤيدان فكرة الوكالة باعتبار عيوب المهارات الاجتماعية هى صعوبة خاصة فى التعلم متعللين فيما ذهبا إليه إلى أن عيوب المهارات الاجتماعية ما هى الا نتيجة مباشرة لوجود خلل عصبى وظيفى neurololgical dysfunctien مشابها تماما فى ذلك للقصور فى العمليات التى تعد مسئولة عن الصعوبات الاكاديمية·

(Gresham and Ellilt: 1989: 121-122)

ويرى المؤلف أن هازيل وشوماخر قد اعتبر أن عيوب المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة فى التعلم وليست نتيجة للصعوبة، متكئين فى ذلك على أن سبب الصعوبات الخاصة فى التعلم هو وجود خلل فى الجهاز العصبى المركزى وهو نفس السبب الذى يكمن خلف عيوب المهارات الاجتماعية، اى أنهما ذهبا إلى هذا بناء على أنه بما أن السبب واحد فى كلتا الحالتين، حالة الصعوبات الخاصة فى التعلم، وعيوب المهارات الاكاديمية، اذن فالنتيجة الطبيعية عندهما هى أن عيوب

المهارات الاجتماعية صعوبة خاصة فى التعلم وليست عرضا للصعوبة، وهو نفس الاساس الذى فى ضوئه كان السبب اضافة الوكالة لهذا المكون ضمن الصعوبات الخاصة فى التعلم.

وقد قام المؤلف بالاشتراك مع الدكتور/ محمود عوض الله سالم (١٩٩٨) باجراء بحث فى هذا الصدد بحثا فيه العديد من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين بالصف الرابع وتوصلا إلى أنه لا توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين فى هذا الجانب.
(السيد عبد الحميد و عوض الله: ١٩٩٨)

وفى ضوء هذه الانتقادات من قبل رابطة صعوبات التعلم (NJCLD) ومكتب التربية الامريكى، وما سطره جريشمان ورفاقه، فقد قامت رابطة صعوبات التعلم (NJCLD) باصدار تعريفها فى (١٩٨٨) لتؤكد من جديد التمسك بتعريفها الصادر فى (١٩٨١) وبتحليل هذا التعريف يتضح ما يلى :

أولا: " يتمضن التعريف عبارة "صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما............"
Learning Disabilities is Ageneric Term.......................
وهو ما يشير إلى ان مصطلح صعوبات التعلم مصطلحا عاما وشاملا حيث انه يتضمن انواعا محددة من الاضطرابات التى التى يمكن تصنفيها جيدا .

ثانيا: يتضمن التعريف عبارة " مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات ....
"Refer to Heterogenous of ،Disorders.........................."
وهى عبارة تشير إلى ان هذه الاضطرابات غير متماثلة من وجهة نظر الاسباب، كما تفيد هذه العبارة ايضا ان لهذه الاضطرابات اثر فى بعض القدرات لدى الفرد صاحب الصعوبة فى التعلم.

ثالثـــا: يتضمن التعريف عبارة "... فى الاكتساب واستخدام الاستماع، الكـــلام ، القراءة ، الكتابة ، الاستدلال أو قدرات الحساب"

"............In the Aquistion and use of Listening, Speeking, Reading, Writing, Reasoning or Mathematic Abilities"

هى عبارة تشير الى انه لكى يتم اعتبار الطفل ذوى صعوبة فى التعلم فـان هذه الاضطرابات يجب ان تؤدى إلى قصور واضح فى واحدة أو اكثر مـــن هـــذه المجالات المذكورة.

رابعـــا: يتضمن التعريف عبارة " هذه الاضطرابات تعد داخليـــة المصـــدر لـــدى الفرد..."

" These Disorder are intrinsic in the individual......................"

وهى عبارة تعنى ان مصدر هذه الاضطرابات يقع داخل الفرد، ولا تعـــد الصعوبة راجعة الى اسباب خارجية الأصل مثل الحرمـــان الإقتصـــادى، التعليـــم المدرسى الخاطئ، الضغوط الاجتماعية ، الفروق الثقافية ، وليـــس كونـــها ســـببا للصعوبة انها لا تؤخذ فى الاعتبار عند العلاج ولكن ما تعنية هذه العبـــارة ان كـــل هذه العوامل أو الأسباب ليست هى المسئولة عن الصعوبة.

خامسا: يتضمن التعريف "لاتعد نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو الظـــروف ...."

"is not direct of most of these Conditions..................."

وهذه العبارة تعنى ان صعوبات التعلم تختلف عن حالات الاعاقـــة التـــى تضمنها التعريف وان حالات الاعاقـــات هـــذه لا تحـــدث الصعوبـــة ولا الصعوبة ترجع بسببها.

(Hammill at -al : 1989 : 104 - 113)

سادسا: يتضمن التعريف عبارة "....ويفترض أنها (أى صعوبة التعلم) ترجـــع الى خلل فى الجهاز العصبى المركزى ...."

"....and Presumed to be due to central nervous system Dysfunction.."

وهى عبارة تعنى ان سبب الصعوبة يفترض انها تحدث لوجود خلل فى وظيفة الجهاز العصبى المركزى ، وان هذا الخلل من المحتمل ان يكون راجعا لوجود تلف فى لحاء المخ Brain Cortex ، وان هذا التلف ناتج عن ضربة رضية فى الدماغ Traumatic damage Tissue، أو لعوامل وراثية ، أو لعدم كفاءة عمليات الكيمياء الحيوية، أو أى عوامل أخرى مماثلة .

سابعا: يتضمن التعريف عبارة "........... ورغم ان صعوبات التعلم يمكن ان تحدث متصاحبة او متلازمة مع حالات الأعاقة الأخرى ...."

"............Even though a learning Dissabilities Condition may occur concomitantly with other Handicapping condition........."

وهى عبارة تشير الى ان صعوبة التعلم قد تحدث متزامنة مع اعاقات اخرى لدى الفرد الا ان الصعوبة ليست بسبب هذه الأعاقات ، رغم ان هذه الأعاقات تساعد فى زيادة حدة الصعوبة فقط ولكن ليست سببا للصعوبة .

(Hammill et-al: 1989: 109-113)

كما يشير كونتى واندروز Conte and Andrws (١٩٩٣: ١٤٨) الى ان الفرق بين تعريف الهيئة [١٤٢ – ٩٤] الصادرة فى (١٩٧٧) وتعرف الرابطة (NJCLD) الصادر فى (١٩٨٨) هو ان تعريف الرابطة لا يعطى تأكيدا على اعتبار تجهز المعلومات سببا لصعوبة التعلم ولكن السبب الوحيد المذكور انه داخلى المصدر وانها ترجع بالتحديد الى خلل فى وظيفة الجهاز العصبى المركزى.

إلا ان الملاحظ من الكتابات السابقة من قبل جريشام واليوت (١٩٨٩) يشار فيها إلى انه لا يوجد دليل على وجود اصابة او تلف فى الجهاز العصبى المركزى، كما يؤكد هيند ومارشال وجونزاليز Hynd, Marshel and Gonzalez انهم عندما راجعوا الدراسات الخاصة بتشريح الجثث

autopsy وفحص الجهاز العصبى للمتوفين من ذوى صعوبات التعلم لم يجدوا اية عيوب فى التركيب أو البنية الداخلية لهؤلاء الافراد كما انهم لم يجدو عطب فى الجهاز العصبى المركزى لديهم. (conte and Andrews : 1993 : 148) مما يجعل الامر مفتوحا لبحوث الطب والطب النفسى فى هذا المجال.

وبعد ،،

أننا بعد هذا التحليل والنقد لتلك المجموعة من التعريفات كان من الطبيعى أن يلوح لنا سؤال وماذا بعد؟، وبديهى أن تكون الاجابة هو أننا نبحث عن تعريف علمى لصعوبات التعلم، بعدما غاب عن الساحة العربية وجود رابطة لصعوبات التعلم، وهو ما يجعلنا نذهب إلى العديد من التساؤلات تمثل الاجابة عليها محاورا رئيسية لمكونات التعريف الذى نروم إليه، وبناء على ذلك فإننا نتساءل:

١-فى أى مرحلة عمرية يواجه الفرد المتعلم صعوبة فى التعلم؟

٢-فى أى مجال من المجالات الاكاديمية تقع صعوبة التعلم؟

ومعنى اخر: هل تقتصر صعوبات اتعلم على المجالات التى حددتها بعض التعريفات السابقة كتعريف الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)؟ أم أن صعوبات التعلم تقع فى مجالات أخرى غير تلك التى وردت فى هذه التعريفات؟

٣-ثم ما هى أكثر المجالات الاكاديمية التى تظهر فيها صعوبات التعلم ؟

٤-ما هى الاسباب الرئيسية لصعوبات التعلم؟

٥- هل الاضطراب فى العمليات النفسية الاساسية يعد مكونا شائعا فى تعريفات صعوبات التعلم وخاصة بعد اعتراض رابطة صعوبات التعلم سنة (١٩٨٨) على هذا المكون؟

٦- ما هى العلاقة بين الاضطراب فى العمليات النفسية الاساسية والصعوبات الاكاديمية، وما هى علاقة الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية والصعوبات الاكاديمية بالجهاز العصبى المركزى؟

٧- هل يعتبر مكون التباعد من المكونات الشائعة فى تعريف صعوبات التعلم؟
٨- ما هى علاقة صعوبة التعلم بالاعاقات الحسية والاضطرابات النفسية والحرمان البيئى (ثقافى- اقتصادى- تعليمى)، والتخلف العقلى؟

وفى ضوء هذه التساؤلات يمكن القول :

بالنسبة للسؤال الأول:

بعد تحليل التعريفات السابقة اتضح أن هناك خمسة تعريفات من التعريفات التسعة السابقة وهى: تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريفى الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨)، وتعريف الرابطة الامريكية LDA (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية ICLD (١٩٨٧)، قد اتفقت على صعوبة التعلم ولكنها تقع فى جميع المراحل العمرية.

بالنسبة للسؤال الثانى والثالث:

بعد تحليل التعريفات السابقة اتضح: أن صعوبة التعلم تقع فى جميع المجالات الاكاديمية، وأن بقيت المجالات السبعة التى حددها تعريف الهيئة الاستشارية من أكثر المجالات التى تظهر من خلالها صعوبات التعلم وخاصة فى مرحلة الطفولة التى يكون فيها الطفل قادراً على تعلم القراءة والكتابة، وهى المرحلة التى يمكن ان يسميها مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة (مرحلة المدرسة الابتدائية) وقد ذكرت سبعة تعريفات أن صعوبة التعلم تقع فى جميع المجالات الاكاديمية، وهذه التعريفات هى :

تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريفى الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف جامعة نورث ويستر (١٩٦٩)، وتعريف الرابطة الامريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨)، وقد أوردت بعض التعريفات ما يشير إلى أن صعوبات التعلم تقع فى مجالات أخرى غير الأكاديمية وذلك كما ذكر تعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) لمجال التوجه المكانى، وكما ذكر تعريف الرابطة الامريكية (١٩٨٦) من أن الصعوبة

يظهر أثرها من خلال تأثيرها فى النمو، والتكامل، والقدرات غير اللغوية، وأن ذلك يؤثر بدوره ايضاً فى عملية التطبيع الاجتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وممارسة الأنشطة اليومية، وكما ذكر تعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧) من اعتبار المهارات الاجتماعية صعوبة من الصعوبات الخاصة فى التعلم، وهى جميعها نقاط تفيد أن مجتمع الأطفال ذوى صعوبات التعلم مجتمع غير متجانس، إذ تتباين أسباب الصعوبة وآثارها ومظاهرها حتى وان كان سبب الصعوبة واحد لدى فئة معينة من هؤلاء الأطفال. أما أكثر المجالات الاكاديمية والتى يعانى فيها الأطفال ذوى صعوبات التعلم من مشكلات تعليمية واضحة، وتظهر من خلال التباعد فى العمليات الداخلية، والتباعد بين تحصيلهم المتوقع وتحصيلهم الفعلى فهو مجال اللغة، إذ اتفقت سبعة تعريفات من التعريفات التسعة التى قمنا بتحليلها على أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات تعليمية واضحة فى هذا المجال، وهذه التعريفات هى:

تعريف كيرك (١٩٦٢) وتعريفى الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)، وتعريف الرابطة الامريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨).

وبالنسبة للسؤال الرابع:

فيشير التحليل هنا إلى أن هناك سبعة تعريفات من التعريفات التسعة المذكورة قد اشارت إلى أن سبب الصعوبة يرجع بصورة أساسية إلى أسباب داخلية يتلخص معظمها فى وجود خلل فى الجهاز العصبى المركزى، وقد كان من التعريفات التى ذكرت ذلك، تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريف الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف اللجنة الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوى الظروف الخاصة (١٩٧١)، وتعريف الرابطة الامريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨٨).

وفى معرض الاجابة على **السؤال الخامس** والذى يدور حول ما إذا كان الاضطراب فى العمليات الداخلية يعد مكونا شائعاً فى التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم أم لا، فإن تحليل هذه المفاهيم قد اشار إلى أن هناك ستة تعريفات من التعريفات التسعة قد اتفقت على وجود هذا المكون، ومن هذه التعريفات: تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريف باتمان (١٩٦٥)، وتعريفى الهيئة الاستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)، وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)، وتعريف اللجنة الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوى الظروف الخاصة (١٩٧١).

وفى ضوء الاجابة عن **السؤال السادس** والذى يدور حول ماهية العلاقة بين العمليات النفسية الاساسية والصعوبات الاكاديمية وعلاقة الاثنين بالجهاز العصبى المركزى، فإنه يمكن القول اعتماداً على تحليل هذه التعريفات والتعليقات التى دارت حولها، وكذلك فى ضوء الاعتماد على التراث النفسى فى مجال صعوبات التعلم بأن الخلل فى الجهاز العصبى المركزى أو تأخر نموه يؤدى إلى عدم اتساق التكامل والنضج فى العمليات لدى هؤلاء الأطفال مما يؤدى إلى وجود اضطراب فى العمليات النفسية الأساسية، الأمر الذى يؤثر بدوره فى كفاءة تعلم الأطفال ومن ثم تظهر الصعوبة لديهم.

وفى معرض الاجابة على السؤال السابع والذى يدور حول ما إذا كان مكون التباعد يعد مكوناً شائعاً فى تعريفات صعوبات التعلم أم لا، فإنه يمكن القول: أن تحليل هذه التعريفات قد أفاد بجلاء أن مكون التباعد بنوعيه الداخلى والخارجى يعد أحد المكونات الشائعة فى تعريفات صعوبات التعلم وان ظل هناك خلافاً بين التعريفات فى شيوع التباعد الداخلى و/أو الخارجى، وقد قصرت بعض التعريفات المذكورة التباعد على التباعد الداخلى فقط، وكان من هذه التعريفات: تعريف كيرك (١٩٦٢)، وتعريف اللجنة الخاصة بالاطفال ذوى صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوى الظروف الخاصة (١٩٧١)، وتعريف الرابطة الامريكية (١٩٨٦)، وتعريف الوكالة الدولية (١٩٨٧)، وذهبت تعريفات أخرى لتقصر حالة التباعد على التباعد

الخارجي فقط، وكان من هذه التعرفات: تعريف باتمان (١٩٦٥)، وتعريف جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩)٠ بينما هناك تعريفات وقد اعتبرت حالة التباعد محددة فى التباعد الداخلى فى العمليات والتباعد الخارجى بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى، ومن هذه التعريفات: تعريفى الهيئة الإستشارية (١٩٦٨، ١٩٧٧)٠

وفى معرض الاجابة على **السؤال الثامن** والذى يدور حول ماهية العلاقة بين صعوبات التعلم والاعاقات الحسية والاضطرابات النفسية والحرمان البيئى (ثقافى- اقتصادى- تعليمى) والتخلف العقلى، فإنه يمكن الافادة فى النظر إلى التعريفات السابقة والتعليقات الدائرة حولها بمايلى:

أن جميع التعريفات السابقة عدا تعريف اللجنة الخاصة بصعوبات التعلم ومجلس الاطفال ذوى الظروف الخاصة (١٩٧١) قد اتفقت على اعتبار ان صعوبة التعلم لا ترجع إلى مثل هذه الحالات المتقدمة، وهو ما يشير بجلاء إلى أن تحصل الاطفال ذوى صعوبات التعلم وكما يظهر فى التباعد بنوعيه الداخلى والخارجى ليس بسبب الاعاقات الحسية، ولا للاضطرابات النفسية الشديد، ولا يرجع إلى الحرمان البيئى بأى شكل من الأشكال، كما أن ذلك لا يرجع إلى نقص الذكاء لدى هؤلاء الأطفال إذ أنهم يتسمون بأنهم ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، الأمر الذى يحتم على خبير الصعوبة عند انتقائه للأطفال ذوى صعوبات التعلم استبعاد أى طفل يعانى من أى نوع من الاعاقات المذكورة٠

وبناءً على ما تقدم، وتأسيساً على التحليل السابق فإننا يمكن تعريف صعوبات التعلم كمايلى:

"مفهوم صعوبات التعلم، هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الافراد داخل الفصل الدراسى العادى، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً فى العمليات النفسية الأساسية والتى يظهر اثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات

الاساسية لفهم و/أو واستخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الاكاديمية الاخرى، وأن هذه الاضطرابات فى العمليات النفسية الاساسية من المحتمل أنـــها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبـــى المركـــزى، ولا ترجـــع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود اعاقات حسية أو بدنية، ولا يعـــانون مـــن الحرمان البيئى سواء كان ذلك تمثيل فى الحرمان الثقافى، أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة الى الاضطرابات النفسية الشديدة.

الفصل الرابع

مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم اخرى مشابهة

- مفهوم صعوبات التعلم والمعاقين تعليمياً
- مفهوم صعوبات والمضطربين تعليمياً
- مفهوم صعوبات التعلم و مفهوم المتأخرين دراسياً
- مفهوم صعوبات التعلم وبطء التعلم
- مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم
- مفهوم Learning Disabilties مفهوم Learning Difficulties

صعوبات التعلم ومفاهيم اخرى مشابهة

L.D Concept and other Similar Concepts

بادئ ذى بدء، فإن المؤلف يروم له ان يشير إلى ان الوصول إلى مزيد من الفهم، والفهم المحدد لصعوبات التعلم يقتضى منه ان يلتزم بمنهج البحث العلمى وأصوله التى تقضى بأن يتم التفريق ووضع الحدود الفاصلة والمميزة لهذا المفهوم عن المفاهيم الاخرى المتشابهه معه أو المفاهيم التى تثير لبساً وغموضاً يؤدى إلى الخلط والارتباك.

والمتأمل للتراث النفسى التربوى يجد العديد من المفاهيم التى تنتشر فى الحقل التربوى وخاصة ما يعبر منها عن امراض التعلم وتدور حول الأطفال ذوى ظروف خاصة أو غير العادين.

ورغم ان مفهوم صعوبات التعلم أصبح من المفاهيم المستقرة والمحددة علمياً لدى الكثير من المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى وخاصة مجال صعوبات التعلم ، إلا أن الملاحظ من خلال خبرة المؤلف الشخصية لما كان يدور فى حلقات البحث العلمى أن العديد من الباحثين ومنهم الكثيرين من ذوى الدرجات والمكانة التعليمية العلمية يخلطون خلطاً واضحاً بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى، بل يصل الحد أن بعض الحاصلين على درجات علمية فى مجال صعوبات التعلم خرجوا بعد حصولهم على هذه الدرجات وهم يخلطون خلطاً شديداً بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الاخرى، وتجدهم لا يستطيعون أن يضعوا الحدود الفاصلة والفارقة بين مفهوم صعوبات التعلم وهذه المفاهيم الأخرى المتشابهة.

والكثير من المتخصصين فى مجال صعوبات التعلم نجدهم مثلاً لا يستطيعون وضع حدود فاصلة ومميزة بين مفهوم صعوبات التعلم Learning

ومصطلحات ومفاهيم أخرى مثـــل المعـــاقين تعلميـــاً Learning Disabilities، والمضطربين تعليماً Learning Disorder، وبطيئ التعلم Slaw Handicapp، والمتخلفيـــن أوالمتـــأخرين دراســـياً، Learner under Achievement والأطفال ذوى مشكلات التعلم Learning Problems. Backwared.

وتبقى القضية الخطيرة والبالغة الصعوبة والتى كثيراً ما قلبت العديد من المشـكلات فى وجه الباحثين الساعيين لتسجيل درجات علمية مثل الماجستير والدكتـــوراه فـــى مجال صعوبات التعلم، تلك القضية الخطيرة التى تتمثل فى تساؤل الكثير لمـــا هـــو للفرق بين مفـــهوم صعوبـــات التعلـــم المطـــابق للنـــص الاجنبـــى Learning Disabilities ومفهوم صعوبات التعلم المطابق للنـــص الأجنبـــى Learning Difficulties.

ومسالة التفريق بين المفهومين يثير العديد من نقاط التشابك والاختلاط مـــن وجهة نظر الكثيرين، ولعل احد أسباب هذا التشابك والاختلاط والذى يثير الإرتبـــاك هو أن المصطلحين يترجما إلى اللغة العربية بنفس المسمى مع بقاء اختلافهما علـــى مستوى النص الاجنبى.

ترى ما السبب ؟

ان المسالة بداية تعد غاية فى البساطة إذا ما وقفت حـــد الترجمـــة مـــن الانجليزية إلى العربية وذلك لأن المصطلح الأول ترجـــم إلـــى العربيـــة ترجمـــة اصطلاحية وهى ترجمة تشير مجملها إلى اختيار المعنى الانسانى للنص الاجنبـــى عملاً بالاتجاه الأنسانى فى وصف الافراد، فمصطلـــح Learning Disabilities يعنى عدم القدرة على التعلم، أو احياناً العجز عن التعلم إذا ما تم ترجمة المصطلـــح ترجمة لغوية صرفه متحلية عن المذهب الإنسانى وغير متخلية بالتيارات الاخلافيـــة فى أضفاء وصفا على الافراد.

لكن علماء النفس من ذوى الاتجاه الإنسانى وعلى راسهم الدكتور/ سيد عثمان أول من ترجم المصطلح إلى العربية - وجدوا مندوحه فى اتجاههم لتخفيف حدة النقل ما دام هذا المفهوم سوف نستخدمه لأن نصف به بشراً انساناً، وخيراً ما ذهبوا إليه، إذ ليس من الفطنة والذكاء أو الحصافة فى شيئ ان تصف طفلاً غضاً طرياً يتسم باللطف ونعامة الملمس والأظافر والفطرة، يبدأ أول خطوات حياته يتلمس السبل لأن يرتقى بإنسانيته ثم نصفه بقولنا "انت طفل عاجز عن التعلم" أو "أنت طفل غير قادر على التعلم"، ثم نأتى بعد ذلك نحن التربويين لنطلب منه أن يكون إنساناً عادياً، ومن هنا فقد كانت ترجمة مصطلح Learning Disabilities ترجمة انسانية لا ترجمة حرفية جافة تتقيد بالحرف لتؤثر فى الجوهر نفسياً، تأثيراً قد لا يحمد عقباه وهو بالطبع سيكون.

اما مصطلح Learning Difficulties فانه ترجمته لم تصل فى حدود علم المؤلف- من الناحية النفسية والتربوية إلى حقل أمراض التعلم إلا مع بداية ظهور هذا المفهوم الجديد والمسمى Learning Disabilities رغم ان المصطلح الأول كان يحيا بيننا منذ امد طويل أو إن شئت فقل كان يحيا فى انجلترا وامريكا فى فترات سابقة ولم نسمع عنه فى الساحة العربية.

أما إذا أردنا أن تفرق بين المصطلحين بين الوجهة النفسية والتربوية فإننا سوف نجد خلافاً وبوناً شاسعاً بين المصطلحين وهو ما سوف يتطرق إليه المؤلف فى معرض حديثه عن وضع الحدود الفاصلة بين كل هذه المفاهيم والمصطلحات السابقة على أننا يجب ان ننوه بأن أول باحث فرق بين المصطلحين تفريقاً مميزاً من الوجهة النفسية والتربوية هو السيد عبد الحميد سليمان فى رسالته للماجستير (١٩٩٢).

ونحن فى سبيل الوفاء بما عاهدنا عليه القارئ والمتخصص فى التفريق بين مفاهيم المعاق تعليمياً والمضطرب تعليمياً، وبطئ التعلم، والمتخلف او المتأخر

دراسياً والمفهوم المشكل Learning Difficuilities، ومفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities سائرين إلى حيث تبتغى الضالة معتمدين على الله وتوفيقه والذى بدونه ستضيع اصواتنا وسط ضوضاء الاصوات الجوفاء.

♦ مفهوم صعوبات التعلم والمعاقين تعليمياً :

الطفل المعاق تعليمياً أو مفهوم المعاقين تعليمياً من وجهة النظر التربوية نجده يشير إلى وصف عام، ليصف الطفل الذى يعانى من نقص فى قدرته، على التعلم بمجالاته المختلفة وعلى مزاولة السلوك الإجتماعى السليم لما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمى أو حسى أو عقلى او اجتماعى (محمد عبد المؤمن : ١٩٨٦ : ١٤)، وفى موسوعة التربية الخاصة (١٩٨٧: ٥٤) نجد أنه يشار فى تعريف هذا المفهوم على أن مصطلح Learnig Handicapped يتعلق بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقلياً بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقلياً القابلون للتعلم إلا أن لديهم تعويقاً تعليماً.

♦ مفهوم صعوبات التعلم والمضطربين تعليمياً:

اما مصطلح اضطراب التعلم Learning Disorder فانه يشار إليه فى موسعة التربية الخاصة (١٩٨٧: ٤٥) على أنه "ضعف جسمى أو عصبى يؤثر فى انجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية.

ويشير فريرسون وبارب Frierson and Barb (١٩٦٧: ٤-٥) إلى أن مصطلح اضطرابات التعلم يشير إلى إعاقة أو عطب Impairment فى الجهاز العصبى ترجع إلى تغاير واختلاف فى الجنينات الوراثية، وشذوذ عمليات الكيمياء الحيوية Biochemical Irregularity، أو اصابة دماغية، أو عطب فى المخ اثناء الولادة Perinatal Brain insult، أو الى الحرمان الحسى أو لعيوب التغذية Nuritional deficits أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبة التعلم على عدم القدرة كما ترئ بالفعل على انجاز مهمة معينة رغم أن الفرد يمتلك قدره عقلية كافية

لانجازها· ويشير فريرسون وبارب إلى ان مصطلح اضطراب التعلم يستخدمه بعض الباحثين للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم بشتى أنواعها بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للاشارة إلى الأطفال الذين يعانون من اصابات دماغية إلا أن فريرسون وبارب يشيراً إلى أن ما يؤخذ على هذا الإستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصلح ومصطلحات أخرى مثل التخلف العقلى ومصطلح المضطربين انفعالياً·

ويجمع الباحثين على حد تعبير كتس وموسلى Catts and Moseley (١٩٥٧ :٣-٤) على أن التلاميذ المضطربين تعليمياً Learning Disorderly هم تلاميذ ذوى مشكلات شخصية ليس لها حل Unsolved Personal Problem، إذا أنهم يعانون من اعتلال صحى، أو إعاقة بدنية تتدخل بالتأثير فى عملية تعلمهم وسلوكهم، كما أنهم يعانون من انخفاض فى نسبة ذكائهم الأمر الذى يؤدى إلى صعوبة تعلمهم المواد الدراسية، وأن يسايرو المناهج العادية فى المدارس، كما تعتبر المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التى تعوق تعلمهم، إذ غالباً ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من بيوت تتسم بالمشكلات الأسرية الحادة ونقص الاهتمام المنزلى بهم وعدم وجود الوقت الكافى لمتابعة أولادهم ورعايتهم، الأمر الذى يؤدى بدوره إلى عدم توافقهم، حيث لا يجد هؤلاء التلاميذ ما يشبع حاجاتهم الإنسانية من الحب والأمان والمعرفة·

- **مفهوم صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً:**

أما من ناحية التخلف أوالتأخر الدراسى فاننا نجد خليل مخائيل معوض (١٩٨٠: ٢٦٨) يشير إلى أنه يقصد بالتخلف الدراسى التأخر عن التحصيل الدراسى، والتلاميذ المتخلفون دراسياً هم هؤلاء الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسى أقل من مستوى اقرانهم العاديين من الذين فى مستوى اعمارهم ومستوى صفوفهم الدراسية، كما يقصد المتأخرين دراسياً بالتلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسى أقل من مستوى ذكائهم·

كما نجد محمد عبد المؤمن (١٩٨٦: ١٦-٢١) يشير إلى أن المتأخرين دراسياً أو المتخلفين دراسيا- استخدم المؤلف التأخر والتخلف الدراسى بديلاً

لبعضهما- هم فئة تنقصهم القدرة على التحصيل نتيجة عوامل اجتماعية، أو اقتصادية، أو انفعالية، أو نفسية، أو عقلية متعددة، ومنها أسباب ترجع إلى المنزل، وأخرى تتعلق بالمدرسة والرفاق، ومنها ما يتعلق بالتلميذ نفسه.

فـ المتخلف دراسياً Backwardpupil، هو ذلك التليمذ الذى لا يستطيع ان يحقق المستوى التحصيلى أو الدراسى المناسب، أى أنه تليمذ تحت المتوسط التحصيلى، كما أننا نجده فى مواد معينة ضعيف، ومواد أخرى ضعيف جداً كما يتميز ببطء تعلمه فهو طفل بطئ التعلم بصفة عامة.

وقد أورد كيرك وكالفنت (١٩٨٤: ١٧) شكلاً توضحياً يلخص العوامل المسهمة فى انخفاض التحصيل، يرى من خلاله أن انخفاض التحصيل يرجع إلى مجموعتين كبيرتين من العوامل يمكن تقسميها إلى :

١- عوامل خارجية أو بيئية:

مثل الحرمان الاقتصادى، والحرمان الثقافى، ونقص الفرصة للتعلم، والتعليم غير المناسب أو الكافى.

٢- عوامل داخلية .

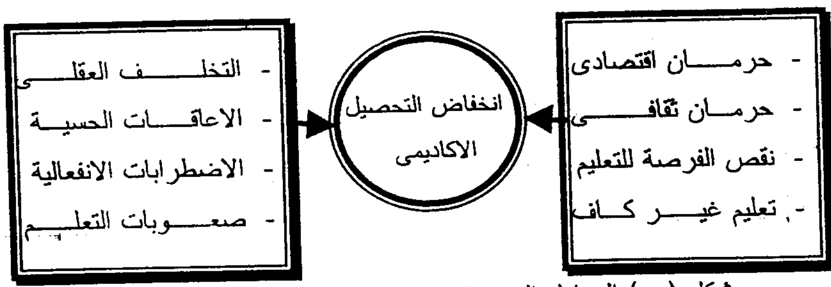
وهذه العوامل يمكن تفصيلها كما يلى:

١- عوامل خارجية أو بيئية: وهى مجموعة من العوامل تقع خارج الطفل يتمثل أهمها فى:

- **الحرمان الاقتصادى:** كحالات الفقر المدقع والشديد الذى لا يلبى الاحتياجات الاساسية الملحة للطفل.
- **الحرمان الثقافى :** وهى حالة تشير إلى فقر البيئة من الاثارة إلى حد كبير، وعدم تضمنها إلى ما يثير اهتمام الطفل ويلبى حاجاته الثقافية إلى حد كبير، كما يحدث فى البيئات المنعزلة التى لا تتضمن اثارة عقلية وهو أمر لا يتحقق فى الوقت الحاضر فى الغالبية العظمى من المجتمعات أن لم يكن كلها، وخاصة فى ظل زمن أصبحت فيه السموات مفتوحة ووسائل التثقيف متاحة إلى حد كبيرة.

- **نقص الفرصة للتعلم:** وهى حالة تحدث فى حالات الأطفال الذين يجبرون من ذويهم على التغيب من المؤسسات التعليمية لفترات طويلة أو قصيرة.
- **تعليم غير كاف :** وهى حالة تحدث فى حالات بعض الأطفال الذين يودعون داخل مؤسسات تعليمية تعانى من نقص شديد فى امكاناتها الاساسية اللازمة لمتطلبات التعليم كعدم وجود مدرسين فى بعض المواد الدراسية، أو النقص الحاد فى الوسائل التعليمية اللازمة بصورة اساسية لإيضاح وتفسير المحتويات الدراسية، أو وجود مدرسين من ذوى الكفاءة المتدنية إلى حد كبير، ويمكن ان يضاف إلى ذلك ازدحام الفصول الدراسية إلى حد كبير تماماً كما يحدث الآن فى المؤسسات التعليمية عندما لجأت وزارة التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية إلى ضم مدرستين أو ثلاث فى مدرسة واحدة لتعمل هذه المدارس فترة واحدة بدلاً من أن تعمل فترات متعددة، ايهاماً للأخرين بأنه قد حدث تطور كمى وكيفى فى آداء أدى الوزارة الأمر الذى جر العديد من السلبيات فى تربية وتعليم النشئ مما أدى إلى تخريج متعلمين يفتقدون للمهارات الاساسية فى التعلم !!
- **عوامل داخلية :** وهى مجموعة من العوامل تخص الطفل، وتتمثل اهمها على الاجمال فى التخلف العقلى، الاعاقات الحسية، الاضطرابات الانفعالية الشديدة، وصعوبات التعلم.

والشكل التالى يوضح تلخيصاً لما ذهب إليه كيرك وكالفنت (١٩٨٤: ١٧)



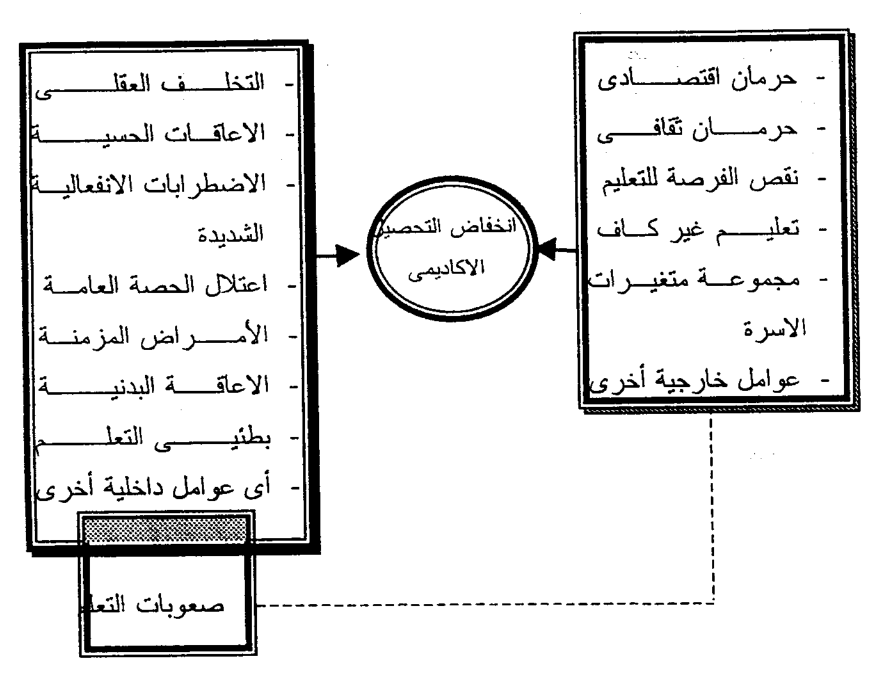
شكل ( ) العوامل المسهمة فى انخفاض التحصيل الاكاديمى (كيرك وكالفنت: ١٩٨٤: ١٠) شكل (١-١)

ورغم اتفاقنا فى العديد مما ذهب إليه كيرك وكالفنت (١٩٨٤) فيما ذكـــر آنفاً، الا أننا نختلف معهما فى :

- أن العوامل الخارجية والبيئية التى تسهم فى انخفاض التحصيل الأكـــاديمى تعد أكثر مما ذكرا، إذ أن هناك العديد من العوامـــل الأخـــرى التـــى لـــم يتضمنها الشكل المرسوم اعلاه، فـــهناك مثـــلاً- علـــى ســـبيل المثـــال لا الحصر- الخلافات الأسرية الشديدة، أو حالات التفسخ الاسرى كـــالطلاق، أو حالات موت الوالدين أو أحدهما، أو تغيب أحـــد الوالديـــن أو كليـــهما لفترات طويلة جداً (مجموعة متغيرات الأسرة).
- أن العوامل الداخلية التى تسهم فى انخفاض التحصيل الاكاديمى تعد أيضـــاً أكثر مما ذكرا، إذ هناك العديد من العوامل الأخرى التى لم يتضمنها الشكل المرسوم اعلاه، فهناك مثلاً- على سبيل المثال لا الحصر- حالات اعتـــلال الصحة العامة، أو الأمراض المزمنـــة، أو الاعاقـــات البدنيـــة، وحـــالات الأطفال بطيئى التعلم وهى فئة تعانى من انخفاض طفيف فى نسبة الذكـــاء كما اسلفنا ولا تدخل بالمعنى النفسى ضمن المتخلفين عقلياً.
- أن كيرك وكالفنت ضمنا صعوبات التعلم ضمن العوامل الداخلية التى تسهم فى انخفاض التحصيل الاكاديمى، وهو أمر يخالف المتعارف عليـــه فـــى مجال صعوبات التعلم، إذ ليس بـــالضرورة أن يكـــون الطفـــل صـــاحب الصعوبة فى التعلم متخلفاً دراسياً، لأننا فى حالة التخلف الدراســـى ننظـــر إلى اعتبار الطفل متخلف دراسياً فى ضوء المتوسط التحصيلى للأقران من نفس العمر الزمنى والصف الدراسى، أى أن محك الحكم على الاداء هنـــا خارجى، والصحيح أننا ننظر إلى كون الطفل صاحب الصعوبة فى التعلـــم من عدمه، فى ضوء ما يمتلكه من قدرة عقلية عامة، وعمره الزمنى، وصفه الدراسى، والسنوات التى قضاها فى المدرسة وذلك حسب ما تشـــير إليـــه معادلات حساب التباعد فى مجال صعوبات التعلم، أى أن محكم الحكم على الآداء هنا داخلى، بمعنى أننا اعتبرنا الطفل محكاً لذاته فى ضوء ما يمتلكـــة

من امكانات وطاقة عقلية، فيكون حكمنا فى النهاية قائماً على حساب صفة أو تحصيله المتوقع، ومقارنة ذلك بصفة أو تحصيله الفعلى.

وعليه فإن المؤلف يرى أن يعدل نموذج كيرك وكالفنت (١٩٨٤) ليصبح كما يلى:



شكل ( ) نموذج المؤلف للعوامل المهمة فى انخفاض التحصيل الأكاديمى.

ولعل اهم ما يفرق ايضاً بين المتأخرين دراسياً وذوى صعوبات التعلم فضلا عما تقدم هو أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعداً Discrepancy بين ما يمتلكونه من قدرة عقلية عامة، وما يحققون من تحصيل فعلى فى ضوء نسبة ذكائهم، وهذا المحك يعتبر من المحكات الرئيسية فى التفريق بين منخفضى التحصيل والتلاميذ ذوى صعوبات فى التعلم .

(Kaval et - al : 1987 : 75 - 161).

وهو ما يشير إلى أن المتأخرين دراسياً ينظر إليهم من زاوية انخفاض تحصيلهم قياساً على أو مقارنة بـ التليمذ العادى، أما التليمذ ذو صعوبة فى التعلم فيشاع عنه خطأ أنه بالضرورة أن يكون منخفض التحصيل مقارنة بأقرانه، مع انه ليس بالضرورة ان يكون منخفض التحصيل مقارنة باقرانه، بل الصحيح هو أن التلميذ يعد ذو صعوبة فى التعلم اذا انخفض تحصيله، واضطرب اداءه فى ضوء نسبة ذكائه وعمره الزمنى وصفه الدراسى، وهو ما يؤكد على ان الإنتقاء التربوى لذوى الصعوبة فى التعلم هو اعتبار نفسه محكا لذاته٠

وفى هذا نجد كيرك وكالفنت (١٩٨٤: المقدمة ب) ينبها إلى ضرورة الحذر فى اعتبار كل ما ينخفض تحصيله هو طفل صاحب صعوبة، إذ يشيرا إلى أنه من الجوانب المهمة التى لا بد من التنبيه إليها هو أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسى أو بطء التعلم، حيث ارتبط موضوع صعوبات التعلم خطأ بموضوع التأخر الدراسى، نظراً لأن السمة الغالبة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تكمن فى المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل، وهو ما يمثل المظهر الخارجى لكلاً المجالين، علما بأن أكثر ما يميز الطفل الذى يعانى من صعوبات فى التعلم عن الطفل الذى يعانى من تأخر دراسى هو القدرة العقلية العامة، إذا يتمتع الطفل صاحب الصعوبة بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى، وأن انخفاض تحصيله لا يرتبط باعاقة عقلية، أو جسمية، أو سمعية، أو بصرية، فى حين يرتبط التأخر الدراسى بقصور وانخفاض نسبة الذكاء حيث تقع نسبة ذكاء هذه الفئة ضمن الفئة الحدية٠

ولعل من أهم النقاط الجوهرية فى التفريق بين المتخلفين أو المتأخرين دراسياً وذوى صعوبات التعلم من الناحية السببية هو أن أسباب التخلف الدراسى أو التأخر فى التحصيل under a chievers ترجع إلى أسباب عديدة منها ما يقع داخل الفرد، ومنها ما يقع خارج الفرد، أو بسبب هاتين المجموعتين من الاسباب مجتمعة٠

حيث يشير خليل ميخائيل معوض (١٩٨٠: ٢٦٨- ٢٧٤) إلى أن أسباب التخلف الدراسى أو التأخر فى التحصيل يرجع إلى أسباب عديدة، فقد تكون أسبابه عوامل خلقية Congential ترجع لقصور فى الجهاز العصبى، أو العمليات الجسمية المتصلة بها، أو انخفاض الذكاء، كما أنه قد يرجع ذلك بسبب عوامل اجتماعية، أو انفعالية، او تربوية، والتخلف الدراسى قد يرجع أيضا إلى عوامل أخرى كالضعف العقلى Mental deficient، أو انخفاض مستوى الذكاء وانخفاض مستوى القدرات الخاصة، أو إلى عوامل جسمية تتعلق بالصحة العامة والأمراض المزمنة أو إلى عوامل انفعالية كالخجل الإحساس بمشاعر النقص والدونية أو إلى عوامل أسرية كعدم الاستقرار العائلى والجهل الأسرى، أو لظروف الحرمان الثقافى والتعلم ى Cultury and Educationly، أو لظروف الحرمان الاقتصادى Ecinomic deprivation، أو عوامل مدرسية مثل اساليب المدرسة غير التربوية والاستبدادية وطرق التدريس غير الفعالة.

وفى هذا الاطار نجد الفقى (١٩٧٧: ٢٥) يشير أيضاً مؤكداً على نفس المعنى حيث يرى ان انخفاض نسبة الذكاء العام قد يعتبر سببا رئيسياً لدى الكثير من المتأخرين دراسياً كما أن الحرمان الثقافى والإجتماعى، والاضطراب الانفعالى تعتبر أسباباً رئيسية للتأخر . على أنه يجب ملاحظة أن المتأخرين دراسياً لأسباب اجتماعية أو ثقافية أو انفعالية يختلفون فى خصائصهم العقلية وغيرها عن المتأخرين بسبب انخفاض نسبة ذكائهم عن المتوسط، وقد يكون التأخر الدراسى نتيجة للأمرين معاً بمعنى أنه قد تجتمع العوامل الإجتماعية والثقافية والإنفعالية مع انخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط وبناءً عليه فأن التأخر يمكن أن يكون (تكوينياً) Constitutional، ويمكن ان يكون وظيفياً Functional كما يمكن أن يكون خلقياً ووظيفياً فى نفس الوقت

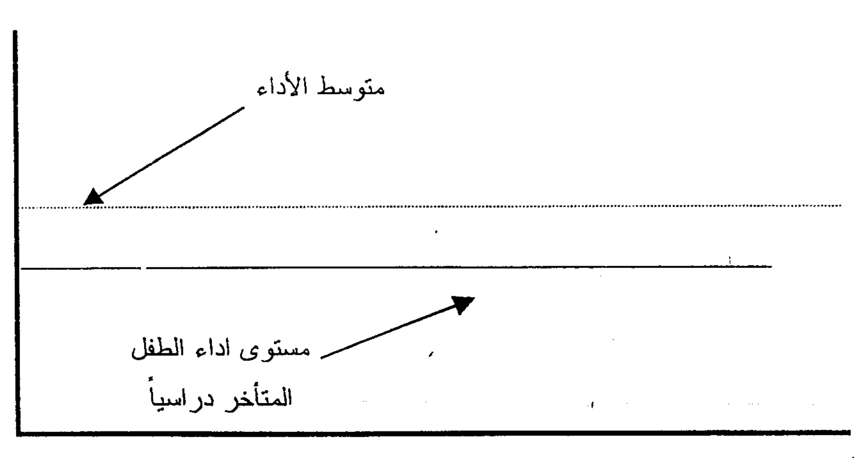
كما يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التخلف الدراسى الذى يتسم بالعمومية والشمول "حيث يشير المصطلح الأخير إلى أن التلميذ المتخلف هو

الذى يعجز عن مسايرة زملائه فى الدراسة بسبب من أسباب العجز، وهذه الأسباب ترجع فى جملتها إلى أنها عقلية، أو حسمية، أو نفسية، أو إجتماعية، فـ القصور فى فهم المعنى العام تخلف، والقصور فى ادراك العلاقات تخلف والقصور ى التعبير عن المفهوم تخلف، وعيوب النطق والضبط تخلف ... وهكذا.

(انور الشرقاوى : ١٩٨٩: ١٩)

كما تعد أحد النقاط المهمة للتفريق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين دراسياً هو أن أداء التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم يتغير من يوم إلى يوم، ومن موقف إلى موقف تعلميى، فهو تارة يكون مرتفعاً وتارة أخرى يكون منخفضاً فى أدائه التعليمى، وهو ما لا نجده يميز المتخلفين درسياً، حيث يتسم ادائهم بالانخفاض. عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض.

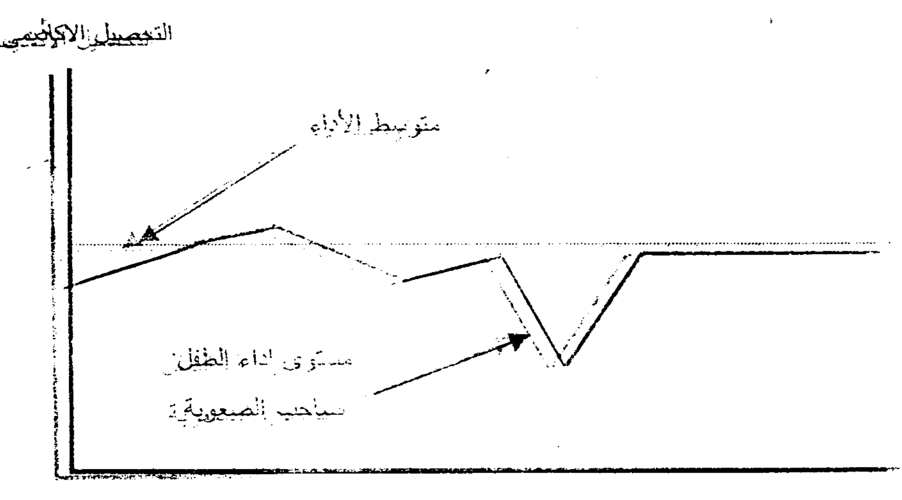
والشكل التالى يوضح التغير فى أداء التلاميذ المتأخرين دراسياً مقارنة بمتوسط أداء العاديين



شكل (   ) التغير فى أداء الطفل المتأخر دراسياً مقارنة بأقرانه من العاديين

أما بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم إذا ما تم مقارنة أدائهم بالأطفال العــاديين والأطفال المتأخرين دراسياً فإن الشكل التالى يوضح طبيعة هذا الاختلاف .

والشكل التالى يوضح التغير فى أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.



شكل (   ) يوضح أداء الطفل صاحب الصعوبة مقارنة بأداء الطفل العادى

شكل (١-٢ جونسون ومورنسكى : ١٩٨٠ : ٢٢)

ومن خلال مقارنة أداء الطفل ذو صعوبة فى التعلم والطفل المتــأخر دراسياً نجد :

١- أن التغير فى أداء الطفل ذو صعوبة فى التعلم من يوم إلى يوم، ومن فترة إلــى أخرى، ومن مهمة إلى مهمة تتغير تغيراً واضحاً إلى حد كبير، بينما فى حالــة الطفل المتأخر أو المتخلف دراسياً فإننا نجد أن التغير فى أدائه لا يتغير تغيــيراً كبيراً .

٢- أن الطفل ذو صعوبة فى التعلم ليس بــالضرورة أن يكــون أداءه أقــل مــن المتوسط التحصيلى سواء تم النظر إلى الأداء الخاصة من يوم إلى يوم، أو مــن فترة إلى فترة، أو من مهمة إلى مهمة تعليمية، فهو تارة يكــون أداءه مرتفعــاً وتارة أخرى يكون منخفضاً، أى أنه ليس على طــول الخــط منخفــض فــى

تحصيله الدراسى، أما الطفل المتأخر دراسياً بأنه يتسم بانخفاض تحصيله على طول الخط وفى كل المواد والمهام التعليمية على اختلاف أنواعها ومتطلباته النفسية •

٣-أن الخلاصة الاكيدة التى يمكن استنتاجها من الشكلين المرسومين اعلاه هو أن الطفل ذو صعوبة فى التعلم ليس بالضرورة أن يكون متخلفاً دراسياً فى جميع المواد الدراسية أو اذا ما قورن آدائه بآداء أقرانة من فترة إلى اخرى، أو من يوم إلى يوم آخر •

♦ مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم بطء التعلم :

أما من ناحية الطفل بطئ التعلم Slow learner فأنه يجب التنويه بداءة إلى أن مصطلح بطء التعلم يشير إلى وصف حالة التليمذ فى التعلم من ناحية الزمن، أى يشير إلى سرعته فى فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية، مقارنة بسرعة فهم وتعلم اقرانه فى آداء نفس المهام التعليمية، فكثير من الذين تناولوا هذا الطفل بالدراسة أشاروا إلى ان هذا النوع من الأطفال يقضى زمناً يساوى ضعف الزمن الذى يستغرقه الطفل العادى فى التعلم، ومن هنا كان وصف بطئ التعلم يعد وصفاً لصيقاً بالناحية الزمنية أكثر من التصاق هذا الوصف بنواحى اخرى، اذ يعد مفهوم بطئ مقابل لمفهوم سريع وهى كلها مفاهيم تعتمد على الوجهة الزمنية، ومن هنا فإن الطفل بطئ التعلم إذا ما تم تعليمه فى فصل دراسى عادى فانه سوف يكون طفلاً متخلفاً من الناحية التحصيلية وذلك لعدم كفاية الزمن اللازم لتعلمه•

ومن الناحية الظاهرياتية فان هؤلاء الأطفال لهم بعض الخصائص والصفات الجسمية التى يشاع انتشارها بينهم•

فبمقارنة الأطفال بطيئى التعلم والأطفال العاديين من ناحية نموهم الجسمى نجد أن معدلات النمو لدى هؤلاء الأطفال أقل فى تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال العاديين، ومن الفروق ايضاً التى تلاحظها بين الأطفال بطئيى التعلم

والأطفال العاديين، هو أننا نجد الأطفال بطيئ التعلم أقل طولاً وأثقل وزناً وأقل تناسقاً ولكن ليس بالدرجة التى تستدعى اهتماماً زائداً او تتطلب علاجاً خاصاً.

اما من الناحية الصحية فأن الأطفال بطيئوا التعلم يظهرون اختلافاً عن العاديين من ناحية انتشار ضعف السمع، وعيوب الكلام وسوء التغذية، ومرض اللوزتين والغدد، وعيوب الابصار لديهم، وأن الطفل البطئ التعلم وكما استنتج بيرت فى دراسة له يعانى من ضعف عام يرجع إلى عوامل وراثية واخرى بيئية.

والطفل بطئ التعلم يمكن أن يقصر إستعماله على كل تلميذ يجد صعوبة فى تعلم الاشياء العقلية رغم أنه قد يحرز تقدماً فى نواحى أخرى غير عقلية كالتكيف الاجتماعى، او القدرة المكانيكية، أو التذوق الفنى بالرغم من عدم تمكنه من القراءة الجيدة أو عدم الاهتمام بالحساب.

اما كون هذا الطفل يظهر ضعفاً فى العمليات العقلية المعقدة مثل التعليل، التفكير، والتحليل فان هذا الامر لا يعد غريباً، لأن التحليل يعتمد على الذكاء، كما يعتمد على استخدام القوى العقلية فى مواجهة المواقف المعقدة، كما يتطلب التحليل كعملية عقلية تحديد ومعرفة المشكلة المطلوب حلها او الموقف المطلوب التفكير فيه وايجاد الحلول الممكنة، واختيار هذه الحلول فى ضوء الخبراة السابقة وهذا يتطلب الايضاح والمراجعة واهمال واختيار النواحى المناسبة للموقف، وكل هذا يجب أن يحدث فى الخيال الذى يعد معمل العقل، ويعتبر ضعف التعليل لدى الطفل بطئ التعلم هو السبب فى بطء تعلمه.

(فيذرستون : ١٩٦٣ :٢٠- ٣٠)

أما من الناحية الانفعالية فإننا نجد أن بطيئ التعلم يختلفون عن اقرانهم العاديين فهم غير ناضجين انفعالياً إذا ما قورنوا بأقرانهم من العاديين، فكثيراً ما يصيبهم الاحباط عندما يلاحظون انهم عاجزين عن الإتيان بالأفعال التى قد يأتى بها

اقرانهم، وقد ينفذ صبرهم، وبالتالى فانهم يحتاجون إلى المزيد من الجهود لمواتية قدرات أقرانهم ويكون الشعور بالاحباط هنا مصحوباً بميل وقابلية لاهدار قيمة الذات مما يجعلهم يعانون من فقدان الثقة وانخفاض تقدير الذات وأن الشكوك تساورهم فى قدراتهم الخاصة٠

(Johnson : 1963 : 55).

كما يشير التراث النفسى المستند على نتائج البحوث والدراسات إلى أن الأطفال بطئ التعلم يتسمون بعدة صفات انفعالية منها عدم الثقة بالنفس، وعدم احترام الذات وتقديرها ، والاعتماد على الغير٠

(فيذرستون : ١٩٦٣ : ٢٦)

أما من الناحية العملية فإن الاطفال بطيئ التعلم هم أطفال نسبة ذكائهم أقل من ٩١ وأكثر من ٧٤ وهذا التعريف كما يشير فيذرستون يعد تعريفاً عملياً، وذلك على أساس أن التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكاؤهم (٩٠) فأكثر نجدهم عادة يؤدون الاعمال العقلية بنجاح فى المنهج الدراسى، وكذلك فإنهم يعتبرون ضمن المجموعة المتوسطة أو المتقدمة فى حين أننا نجد أن التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٧٥) عادة ما يشار إليهم بأنهم متخلفون عقلياً ، ولما كان من المعتاد وضع التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكائهم (٧٠) أو أقل فى فصول خاصة بهم فان نسبة الذكاء التى تبلغ (٧١) تصبح الحد الأدنى لمجموعة التلاميذ بطيئ التعلم٠

(فيذرستون : ١٩٦٣ : ١٨ - ١٩)

وهناك وآخرون درجوا على وضع مصطلح بطء التعلم تحت مصطلح التأخر الدراسى بمعنى أن بطء التعلم هو تأخر دراسى عام يرتبط بالغباء وتتراوح نسبة ذكاء بطيئى التعلم بين ٧٠ - ٨٥ (محمد عبد القادر عبد الغفار : ١٩٨٧)، وتشير فوزية حداد (١٩٩٠ : ٩١) أن فئه بطيئ التعلم تتراوح نسبة ذكائهم بين ٧٠ - ٨٥ وتعانى انخفاضاً بسيطاً فى القدرة العقلية العامة، وبما أن نسبة ذكاء هذه الفئة

أقل من المتوسط فهى تحتاج إلى خدمات تربوية متخصصة بما يتناسب مع استعدادتها العقلية (٨٧)٠

(فوزية حداد : ١٩٩٠ : ٩١)

ومن هنا نلاحظ ان احد الفروق الجوهرية بين الأطفال بطيئى التعلم والأطفال ذوى صعوبات التعلم هو أن الأطفال بطيئى التعلم نسبة ذكائهم أقل من المتوسط بينما الأطفال ذوى صعوبات التعلم وكما أجمعت تعاريف صعوبات التعلم هو أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة، وهو أحد الفروق المميزة بين فئتى الأطفال من الوجهة العملية٠

كما تعد أحد النقاط ذات الأهمية فى التفريق بين بطيئى التعلم وذوى الصعوبة فى التعلم هو أن الاطفال ذوى صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعداً بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلى بينما الأطفال بطيئ التعلم لا يتسمون بهذا، وهو ما جعل سوانسون وكينج يؤكدا على ذلك حين أشارا إلى أنه:

"يعتبر الفرق بين الاستعداد لدى الفرد وتحصيلة الحقيقى من المحكات الجوهرية التى يستخدم من الوجهة العملية للتفريق بين الافراد ذوى صعوبات التعلم وكذلك المتخلفين، كما يشيرا ايضاً إلى أن النقطة الثانية وذات الاهمية فى التفريق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ بطئ التعلم هو أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون فشلاً دراسياً غير متوقع فى واحدة أو أكثر من المجالات الاكاديمية أما بالنسبة للتلاميذ بطيئ التعلم والتلاميذ منخفض التحصيل يكون الفشل الدراسى لديهم فى جميع المواد الدراسية٠

(Lee Swanson, and Keogh : 1990 : 15- 16)

◆ مفهوم صعوبات التعلم ومفهوم مشكلات التعلم :

أما من ناحية التفريق بين الاطفال ذوى صعوبات تعلم والأطفال ذوى مشكلات تعلم Learning Problems فان الأمر واضح جلى إذ الاطفال ذوى

صعوبات التعلم وكما تشير تعريفات الهيئات الدولية المختصصة التى تم عرضـــها هم فئة من الأطفال ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوســط يظــهرون تبــاعداً بيــن استعدادهم العقلى وما يحققونه من تحصيل فعلى فى ضوء نسبة ذكائــهم وعمرهــم الزمنى وعمرهم العقلى، إلا أن هذا الانخفاض فى التحصيــل لا يرجــع بصــورة رئيسية وأساسية إلى ظروف الحرمان الحسى كضعــف الســمع، أو الابصــار، أو الحرمان منهما أو أحدهما، وكذلك لا يرجع لظروف الاعاقة البدنيـــة، أو لظــروف الحرمان البينى أو الاقتصادى أو الثقافى أوالتعليمى، وهو ما يشير إلـــى أن ســبب تخلفهم الدرسى يرجع إلى أسباب خارجية أما الأطفال ضوى مشكلات فـــى التعلــم وهم الأطفال الذين يعانون من انخفاض فى التحصيل الاكاديمى بســبب الاعاقــات الحسية أو البدنية.

♦ مفهوم صعوبات التعلــم Learning Disabilities ومفــهوم Learning Difficulties :

وبالنسبة للفــرق بيــن مفــهوم Learning Difficulties ومفــهوم Learning Disablitilies اننا كما اشرنا فى مقدمة هذا الفصل انه لا فرق فـــى الترجمة من الوجهة الانسانية والنفسية للمفهومين وإن كان هناك فرقاً واضحاً إذا ما تمت الترجمة من الناحية المعجمية واللغوية، إلا أنه من الناحية الاصطلاحية فـــان المفهومين يفترقان ويتمايزان علمياً.

إذ يشير سيجودين إلى أن مصطلح Learning Diffculties يشير إلـــى مجموعة الأطفال الذين لديهم انخفاضاً طفيفاً فى الذكاء، ويعتــبر أخــرون أن هــذا المصطلح يناظر فئة الأطفال المختلفين عقلياً- قابلين للتعلم، وهى جميعاً تعريفـــات بديلة لنفس المصطلح يؤخذ بها فى مجالات التربية الخاصـــة، ويرجــع اختــلاف المصطلح إلى الاختلاف الجغرافى فقط بينما يظل مضمون المصطلـــح ذات معنـــى موحد فى مجال التربية الخاصة حيث يشير هذا المصطلح من الوجهة الاخيرة إلـــى أطفال ذوى احتياجات تعليمية خاصة، غالباً ما يتم وضعهم فى برامج خاصة بـــهم

وذلك طبقاً لهذه الاحتياجات، كما أنه يتكرر فشلهم الدراسى اذا ما تم وضعهم داخل الفصول الدراسية العادية.

(Sugdens 1987 : 225)

ويؤكد كالفنت على هذا المعنى حين يشير .... "أنه من المهم أن نميز بين:

١- Students with Learning Dissabilities :

وهم أطفال ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ولكن لا تخص انخفاض نسبة الذكاء.

٢- Students with Learning Difficulties :

بينما الأطفال الذين يندرجون تحت هذا المصطلح ترجع مشكلات تعلم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة.

(Chalfant : 1989 : 395)

فهل بعد هذا الايضاح يصبح هناك لبساً بين المفهومين ؟ أو مشكلة تدار أو تطل بوجهها بين المتخصصين والمهتمين فى جلساتهم الخاصة أو فى حلقات البحث العلمى (السينمارات) ؟

أما فى القاموس الموسوعى لعلم النفس لروم هارى وروجر لامب Rom Harre and Roger Lamb (١٩٨٣: ٣٤٤-٣٤٥) يشار إلى أن مفهوم Learning Difficulties يستخدم فى المملكة المتحدة ليصف طفلاً يعانى من مشكلات فى تعلمه مقارنة بأقرانه تجلعه لا يواصل تعليمه بصورة جيدة، وهذه المشكلات قد ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعية ومستواه، وقد يستخدم هذا المصلطح فى الولايات المتحدة الامريكية بديلاً لمفهوم Learning Disabilites وذلك عندما يكون هناك فرقاً فى الانجاز أو التحصيل عن القدرة العامة مقارنة بأقرانه من نفس العمر والذكاء.

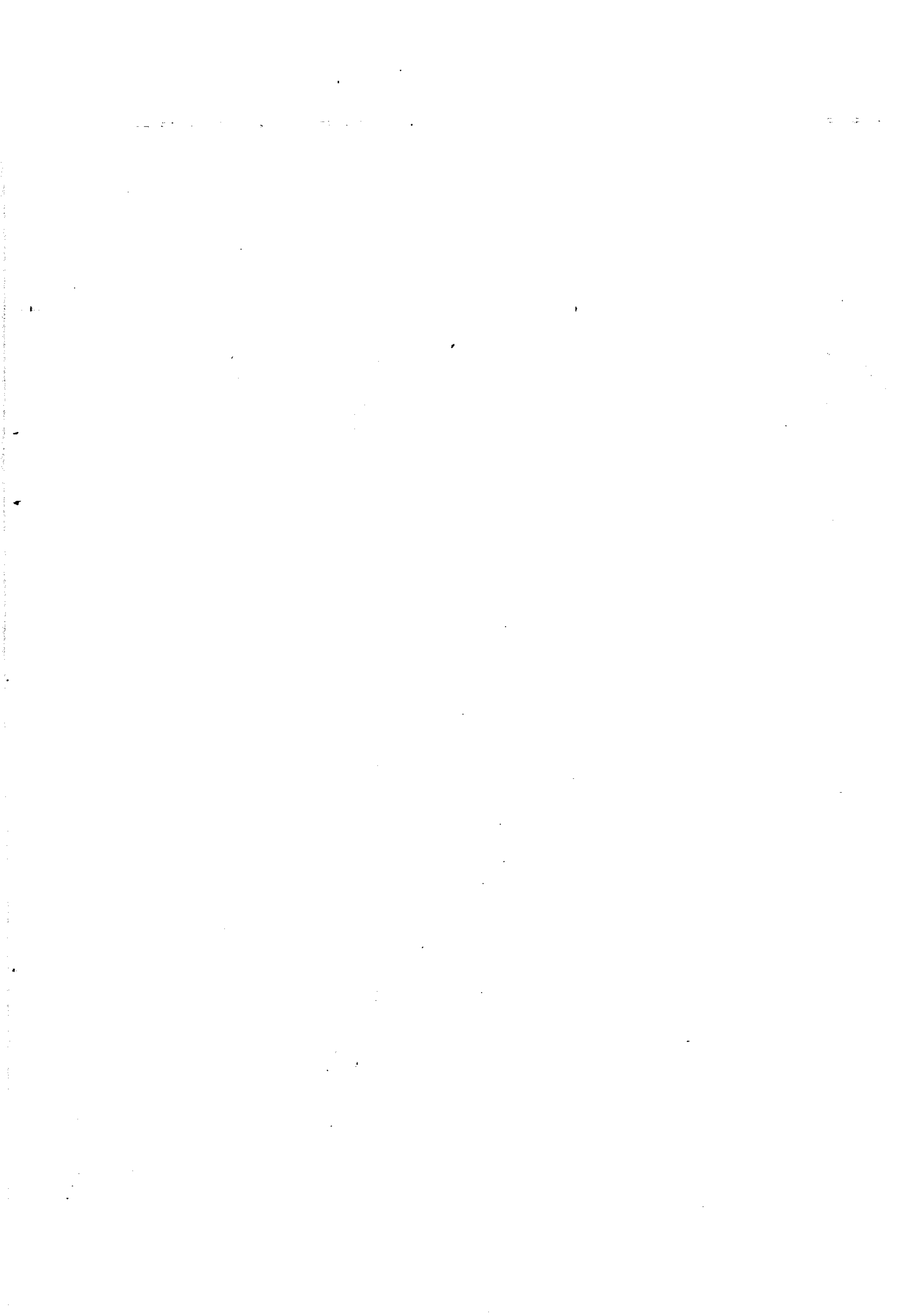
(Harre and Lamb: 1983 : 344 - 345).

ويتأكد صدق ما ذهبنا إليه من أن الأطفال الذين يندرجون تحت مصطلح Learning Difficulties والتى يرجع عدم قدرتهم على التعلم إلى المنهج ومستواه ومحتواه، واكده روم هارى ورجر لامب آنفاً هو ما يشير إليه منسكوف ومنسكوف Minskoff and Minskoff (١٩٧٦: ٢١-٢٣) حين يعرض لبرامج التدخل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم قائلاً:

"أنه يجب التأكيد على أن الأطفال الذين يعانون من عجز فى التعلم بسبب يرجع إلى المحتوى الدراسى هم أطفال ليسوا ذوى صعوبات التعلم بالمعنى المتعارف عليه، إذ الأطفال ضوى صعوبات التعلم ترجع عدم قدرتهم على التعلم بالمستوى المناسب إلى وجود قصور أو عيوب فى العمليات النفسية الاساسية".

ومن خلال كل ما تقدم فأننا نخلص إلى أن مصطلح Learning Difficulties:

- استخدم فى فترة من الفتراة فى المجتمعات الأجنبية ليصف فئة من الأطفال يعانون من انخفاض طفيف فى الذكاء، أو إن شئت فقل استخدم فى بعض الأحيان ليصف فئة الأطفال المتخلفين عقلياً قابلين للتعلم.
- أن هذا المصطلح يصح أن يستخدم لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى التعلم بسبب يخص المحتوى الدراسى فى أى ناحية من الانحاء التى تخص المنهج سواء كان من ناحية مستوى صعوبة المحتوى، أو عدم اتساقة مع المقاييس العلمية، أو عدم مراعاته لطبيعة خصائص الطفل ونموه النفسى.



الفصل الخامس

أنـــواع صعـــوبات التعلـــم

- صعوبات التعلم النمائية
- صعوبات التعلم الاكاديمية

أنواع صعوبات التعلم

Types of Leraning Disabilities

تنقسم صعوبات التعلم لدى الغالبية العظمى من العلماء إلى نوعين من الصعوبات وهما :

١- صعوبات تعلم نمائية. **٢- صعوبات تعلم أكاديمية.**

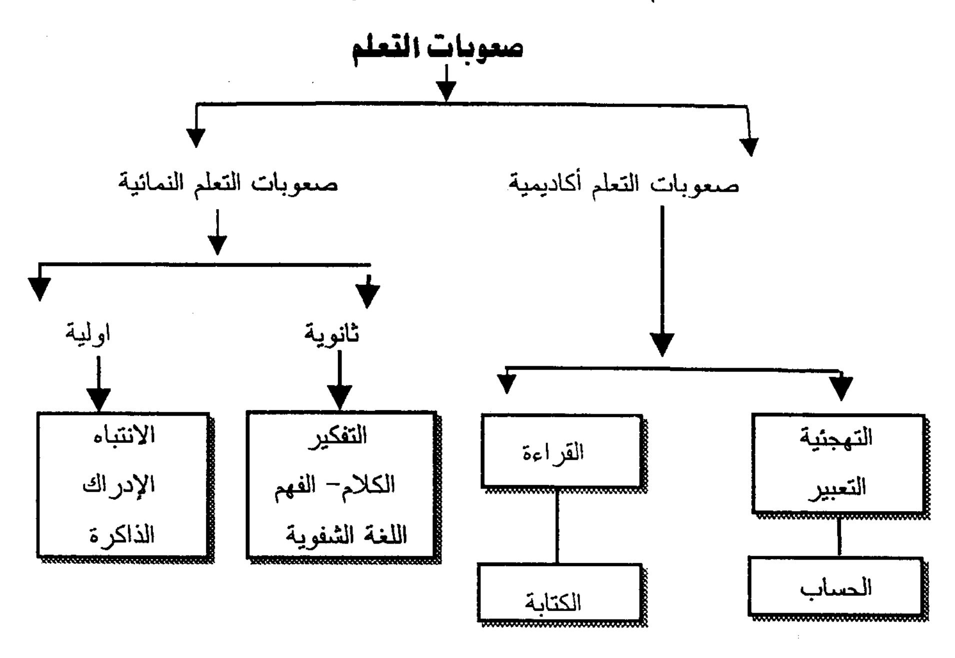
١- صعوبات التعلم النمائية :

Developmental Learning Disabilities: وهذه الصعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التى يحتاجها الطفل فى تحصيله الأكاديمى. (الزراد : ١٩٩٠ :١٢٩). ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على المهارات السابقة التى يحتاجها الطفل فى أداء المهام الأكاديمية (كيرك وكالفنت : ١٩٨٤: ١٩)، وهذه العمليات أو المهارات تتضمن الانتباه، الادراك الحسى، الذاكرة، اللغة، التفكير .. ألخ (الزراد :١٩٩٠ :١٢٩). فـ الطفل حتى يتعلم مثلاً كتابة اسمه لا بد له أن يطور كثيراً من العمليات أو المهارات الضرورية فى الادراك، والتناسق الحركى، وتناسق حركات العين واليد، والتتابع، والذاكرة البصرية وغيرها، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضا فلا بد له أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات، ولحسن الحظ فإن هذه العمليات أو المهارات تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكنهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية، أما حين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى فحينئذ يكون لدية صعوبة واضحة فى تعلم الكتابة أو التهجئة أو اجراء العمليات الحسابية، أو العجز فى تركيب وجمع الأصوات كأن لا يستطيع جميع أصوات منفصلة ومجزأة فى كلمة واحدة؛ كأن لا يستطيع مثلا جمع (جـ- ل- س) ليكون كلمة جلس (كيرك وكالفنت : ١٩٨٤: ١٩: ٢٢).

ويرى بعض العلماء أن الصعوبات النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبى المركزى، وأن هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين، وهما :

أ- **صعوبات أولية** : مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة.

ب- **صعوبات ثانوية** : مثل التفكير، الكلام، الفهم، أو اللغة الشفوية (الزراد: ١٩٩٠: ١٢٩)، وهذا ما يوضحه الشكل التالى :



وهو تصنيف مشتق فى ضوء تعريف الهيئة الاستشارية ١٩٧٧ (كيرك وكالفنت: ١٩٨٤:١٩) شكل ١، ٢

ويشير كيرك وكالفنت (١٩٨٤ : ٧٦-٧٨) إلى أن صعوبات التعلم النمائية توجد فى ثلاثة مجالات أساسية هى :

١- النمو اللغوى.

٢- النمو المعرفى.

٣- نمو المهارات البصرية الحركية.

وقد يظهر الأطفال فى سن ما قبل المدرسة ممن لديهم صعوبات تعلم تبايناً فى النمو بين هذه المجالات الثلاثة، فعلى سبيل المثال قد يتأخر الطفل فى النمو اللغوى ولكن أداءه ينمو بشكل عادى فى المجالات المعرفية والمهارات البصرية – الحركية، وكذلك قد نجد لدى أحد الأطفال تباعداً فى أحد هذه المجالات الثلاثة. فالطفل الذى يعانى من تأخر فى النمو اللغوى على سبيل المثال، قد يفهم كثيراً مما يستمع إليه أو يقال له ، ولكن قد تواجه مشكلة فى التعبير عما يريد باستخدام اللغة الشفهية، وفى المجالات المعرفية قد يعانى الطفل مثلاً من صعوبة فى تذكر ما يسمع، ولكنه فى نفس الوقت يتمتع بذاكرة بصرية ممتازة لما يشاهده.

وعليه فإن أحد المؤشرات الأساسية للتدليل على وجود صعوبات نمائية هو الكشف عن التباين فى آداء الطفل سواء كان التباين فيما بين المجالات اللغوية، والمعرفية، والبصرية- الحركية أو داخل كل مجال على حدة.

ولأهمية النواحى النمائية فى فهم صعوبات التعلم فقد وضعت نظريات عديدة لتفسير وفهم النواحى الادراكية والحركية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك ضمن نظريات التعلم، فهناك على سبيل المثال نظرية الإدراك البصرى، نظرية التكامل الإدراكى، ونظرية الإدراك الاجتماعى، ونظرية الإدراكية الحركية.

ولعل وجود العديد من النظريات فى هذه الجوانب وغيرها وكما يشير ليرنر Learner (١٩٨٥) يعد ذات أهمية بالغة فى فهم أى مجال باعتبار أن النظرية توفر موفوراً من الافتراضات والتخمينات التى تفسر مجال معين؛ ومن ثم فإن فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم تعد من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين فى هذا المجال، لأن النظرية تساعد على التعرف بشكل دقيق على المشكلات التعليمية التى يعانى منها الطفل، وتساعد فى اعطاء فكرة عن الطريقة التى تستخدم مع الطفل أثناء تعليمه، وفى مجال صعوبات التعلم نجد أنفسنا فى

حاجة ماسة وملحة إلى تبني وتطوير نظريات تبني عليها طريقة التدريس أو التعليم العلاجي (المعايطة: ١٩٩٦: ٢٨).

ولقد قام جتمان Guttman بوضع نظرية في اطار الجانب النمائي تسمى بالنظرية البصرية الحركية وهي نظرية فرعية تقع ضمن مجموعة النظريات التي تركز على فهم النواحي الادراكية- الحركية، وهي نظريات تركز على النمو الجسمي- الحركي.

وترى نظرية جتمان (البصرية – الحركية) أن الطفل يكتسب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة ومتطورة، وأن كل مرحلة تعتمد على المرحلة التي تسبقها، وهذه المراحل هي:

١- نمو جهاز الاستجابة الأول. ٢- نمو جهاز الحركة العامة.

٣- نمو جهاز الحركة الخاصة.

٤- نمو الجهاز الحركي – البصري.

٥- نمو الجهاز الحركي- الصوتي.

٦- الذاكرة السمعية والبصرية والحركية.

٧- الابصار والإدراك.

٨- الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلي.

ومن النظريات أيضاً في جانب الإدراك الحركي بالإضافة إلى نظرية جتمان نجد نظرية كيفارت Kephart ولقد ركزت هذه النظرية لبنى على دراسة المراحل الإدراكية- الحركية كما ذهبت نظرية جتمان إلى دراسة ثبات النمو الإدراكي –الحركي للطفل متخذة من مبدأ الثبات هذا أساساً لفهم صعوبة التعلم في هذا الجانب النمائي، ومعتمدة أيضاً على مبادئ علم نفس النمو أكثر من اعتمادها على التلف العصبي، إذ يرى كيفارت في نظريته –اجمالاً- أن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة، أي أن بداية المواجهة بين الطفل وبيئته تكون

من خلال بعض الأنشطة الحركية، وهذا السلوك الحركى يعد متطلبا قبليا للتعلم فيما بعد، فـ الطفل أثناء نموه الطبيعى يكتسب اشكالا متنوعة من الحركـة، يمكنـه أن يطور من خلالها تعميمات حركية وبناء على هذه التعميمات الحركية يبنى الطفـل تركيبا ادراكيا معرفيا.

وقد حدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسى هى :

١- المحافظة على ثبات جسم واتزانه.

٢- التعميمات الحركية مثل: القبض على الاجسام وتركها للتعرف على خصائصها بالإضافة إلى تطوير المهارات الادراكية.

٣- الانتقال الحركى: مثل الزحف - المشى- الركض- القفز بـهدف استكشـاف بيئته ومحيطة، وتمييز العلاقة بين الأشياء فى هذا المحيط.

٤- القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال، والدفع للأشياء الموجـودة فـى محيط الطفل، كالامساك بهذه الأشياء، ودفعها، وسحبها، والرمى، والضرب.

ويرى كيفارت وهو يعلق على النظرية الادراكية - الحركية: أن التـدرج الهرمى للتعميمات الحركية السابقة تعد بالغة الأهميـة، فـ الأطفـال العـاديون يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الادراكية- الحركية الثابتة وتطويره فـى سـن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة فـى التعلـم فيكـون عـالم الخبرات الادراكية- الحركية عندهم غير ثابت، وبالتالى، لا يوجـد أسـاس ثـابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منتظمين حركيا أو ادراكيـا، أو معرفيا (Learner 1967)، ولأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيـط بـهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعـض الأشـياء واستكشـافها بطريقة ادراكية، علما بأن المعلومات الإدراكية تكون أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل فى السابق، وحققت تناسقا فيما بينها، وهذا ما أطلق عليه كيفارت بالتطابق الادراكى- الحركى، ولكن الطفل الـذى

يعانى من صعوبات خاصة فى التعلم لا يحقق التطابق الادراكى- الحركى بشكل ملائم، وبالتالى فإنه يعيش فى عالمين منفصلين عالم الادراك، وعالم الحركة، فهو لا يثق بالمعلومات التى يحصل عليها، ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديه، فهو يحاول دائما أن يلمس الأشياء للمعرفة والتأكد مما يراه، وهو لا يستطيع تطوير ادراك الشكل والوزن (Leaner 1976) (المعايطة : ١٩٩٦ :٢٩-٣٢)٠

ومن الجدير بالملاحظة أن الصعوبة النمائية الرئيسة الواحدة تتضمن العديد من الصعوبات النمائية الفرعية، ولذلك يعد تشخيص وتحليل الصعوبة النمائية من الأمور التى تشكل تعقيدا علميا وجهدا تشخيصيا كبيرا للتوصل إليها والتعرف عليها، صف إلى ذلك التداخل الحاصل بين الصعوبة النمائية والصعوبات النمائية الأخرى وكذلك تداخلها مع الصعوبات الأكاديمية٠

فحسب النظرية الادراكية فى تفسير الصعوبة وتشخيصها يمكن مثلا تصنيف صعوبات الادراك إلى تصنيفات رئيسية منها :

أ- **التداخل فى انظمة الادراك:** أى يحدث تداخل بين المعلومات الواردة عن طريق الحواس المختلفة٠

ب- **الإدراك الكلى والجزئى:** فبعض الأطفال يدرك بالطريقة الكلية وبعضهم يدرك بالطريقة الجزئية مع أن المطلوب هو أن يدرك معتمدا على كليهما٠

جـ- **الادراك البصرى:** كأن توجد لدى الطفل صعوبة فى التميز لبصرى للرسومات، والصور، والفرق بين مثيرين من ناحية الحجم، أو الشكل، أو العمق، أو المسافة٠

ولقد نال مجال الإدراك البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم اهتماما كبيرا، بل يكاد يجزم المؤلف أن بداية صعوبات التعلم كانت انطلاقا من البحوث التى أجريت فى مجال الإدراك وصعوباته لدى الأطفال والكبار المعلقين أو ذوى الاحتياجات الخاصة، بل وكان أول ما تم دراسته لدى الأطفال غير القادرين

على التعلم عامة والأطفال ذوى صعوبات التعلم خاصة هو صعوبات الادراك البصرى حتى قيل فى المراحل المبكرة لدراسات المجال بأن الأطفال ذوى صعوبات تعلم هم أطفال ذوى مشكلات ادراكية٠

ومن هنا فإنه لا عجب عندما نجد الكثير من العلماء يشيرون إلى ذلك٠ ففى هذا السياق يشتر ولاش سميث (Wallach and smith 1977) إلى أنه ولسنوات طويلة ظل المتخصصين فى التربية الخاصة يرون أن صعوبات تعلم الأطفال انما يرجع إلى وجود خلل فى الادراك البصرى متعللين فى ذلك إلى شيوع الارتباط بين صعوبات القراءة والاعاقات الادراكية، بل وعدم القدرة على التعلم بعامة، الأمر الذى جعل الكثيرين من المهتمين بمجال صعوبات التعلم يجعلون من هذا المفهوم مرادفا Synonyms لمصطلح الاعاقات الادراكية ذاهبين فيما ذهبوا إليه إلى أن هناك ارتباطا قويا بين عدم قدرة هؤلاء الأطفال على التعلم وآدائهم على اختبارات الإدراك البصرى مثل: اختبار فورستج Forstig للإدراك البصرى، واختبار بندر جشطلت البصرى الحركى Visual- Motor Bender Gestalt perception وكذلك بعض الاختبارات البصرية فى بطارية الينوى للقدرات النفس- لغوية (IPTA)٠ وعليه فإنه المهتمين بالعلاج ذهبوا فى تدخلهم مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم على علاج صعوبات القراءة وذلك من خلال اجراءات خاصة فى تدريب الادراك البصرى وعلاج اضطراباته، لكن النتائج المستخلصة من هذا المنحى العلاجى، وكما يشير هاميل Hammil (١٩٧٢) جاءت لتضحد هذه الفكرة وتثبت عدم صحتها، إذا شارت النتائج إلى ان تدريب الإدراك البصرى لم يؤد إلى تحسين عملية فهم المادة المقروءة على سبيل المثال٠

وقد يبدو منطقيا من وجهة نظر مؤلف الكتاب أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الادراك البصرى والقدرة على القراءة وفهم اللغة، لأن الإدراك فى أساسة ما هو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية وتحديد الفروق المميزة والفارقة بين المثيرات المستدخلة حسيا واضفاء دلالة مبدئية



عليها تمهيدا لكى تمارس العمليات العقلية العليا عملها، فـ الأطفال الذيـــن توجــد لديهم عيوب فى القدرة على التميز البصرى لا يستطيعــون ملاحظة بدقة الفـــروق بين الأحرف المتشابهة مثل (n/h) (b/d) (ب، ت)، (ت، ن) (حــ، جــ)، أو تجــد بعضهم يقرأ كلمة مثل Big على أنها dig أو يدركون كلمة مات على أنـــها كلمـــة فات، كما يدركون كملة mat على أنها Fat والعكس (Dolgins: 1986: 175)

وفى اطار علاقة اللغة بالادراك فإنه وكما يشير ولا ش وسـميث (١٩٧٧: ٥٨-٦١) أن هناك ارتباطا بينهما، إذ يوجد نظامين أساسين فى هذا السياق :

- **النظام السمعية / اللفظية للغة**
Auditory / Verbal Language Systems
- **النظام البصرية/ اللفظية للغة**
Visual / Verbal Language Systems

ويسمى النظام الأول بالنظام الرئيسى أو الأول للغة بينما يســـمى النظــام الثانى بالنظام الثانوى للغة.

ويعتبر النظام السمعى اللفظى للغة نظام الاتصال الرئيســـى أو الأولـــى، والذى يتضمن الاستماع والذى تتمثل مهمته فى استقبال الرسالة اللغويـــة مشـــافهة، ويتمثل نظام المخرجات فيه بالحديث أوالكلام. أما النظام البصرى/ اللفظـــى للغـــة فإنه يعتبر نظام الاتصال الثانوى والذى تتمثل مدخلاته فى القراءة، ومخرجاته فـــى الكتابة، ويندمج هذين النظامين مع بعضهما البعض ليتمثل فى الاســتماع والقــراءة كمدخلات أو ما يسمى باستقبال اللغة، بينما يتمثل مخرجات هذا الدمج فـــى الكـــلام والكتابة أو ما يسمى باللغة التعبيرية أو التعبير اللغوى، وبناء على ذلك فإنه يجــب أن يؤخذ فى الاعتبار أن الأداء السيئ على الاختبارات الخاصة بالادراك البصـــرى مع الأداء الجيد على اختبارات الادراك السمعى لا يكون معبرا بالضرورة عـــن أن هذا الطفل يعانى من ضعف فى الادراك أو أن هناك مشكلات محددة فى التجـــهيز

البصرى على المستوى الادراكى، أنما قد يكون ذلك معبرا عن أن هذا الطفل يعانى من صعوبة فى فهم العلاقات أو الربط بين مكونات النظام اللغوى.

ولقد سألنا بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال اختبار فى المتماثلات البصرية Visual analogy لو أن القطة ستذهب مع هذا الطائر، فإن الكلب سوف يذهب مع أى من هؤلاء (حصان، حذاء، أرنب، سمكة) فقام بعضهم باختيار الحصان متعللين بأن لكل منهما (أربعة) أرجل، وآخرون اختاروا السمكة، وبسؤالهم عن لماذا هذا الاختيار؟ اجابوا: لأن كلبنا مجنون مع أن الصحيح هو الأرنب. والأطفال الذين توجد لديهم عيوب تخص اضطراب الشكل والأرضية بصريا ، فأنهم كثيرا ما يتخطون skip سطورا أو كلمات أثناء القراءة، كما أنهم يفقدون أماكن قراءتهم بسهولة، كما أنهم يتخطون بعض الأسئلة أثناء الامتحان.

(Dolgins : 1986: 175)

والملاحظ أن بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد يظهرون سلامة Appear intact فى كل مهارات الادراك البصرى، ومهارات الادراك السمعى وذلك عندما يتم تقدير كل قدرة على حدة، ولكنهم لا يستطيعون أن يكاملوا بين كلا النظامين فى آن واحد، فــ الأطفال الذين يفتقدون القدرة على تنظيم عملهم، أو يقومون بتنظيمه ببطء شديد، أو تجدهم نادرا ما يهتمون بانهاء المهام التى توكل إليهم Rarely Finish assignment، أو يبدو مرتبكين معظم الوقت فإن مثل هؤلاء الأطفال من الممكن أن يظهروا علامات أو اشارات تشير إلى وجود مشكلات خاصة بعملية التكامل بين الادراك البصرى والادراك السمعى رغم أنهم قد يمتلكون المهارات اللازمة لانجاز مهام كل مجال إذا ما عرضت منفردة، ومثل هؤلاء الأطفال نقول أنه توجد لديهم مشكلات أو صعوبات فى تنظيم مهارات المجالين فى كل واحد ومتكامل والاستفادة من التكامل بين هذه المهارات.

(Dolgins : 1986 : 175)

ومن الاختبارات التى توفر فهما لطبيعة الإدراك البصرى وقياسه، اختبار ماريان فورستج لتطور الادراك البصرى، وهو اختبار يقيس جوانب محددة متعلقة بالادراك البصرى، ويعد من أهم المقاييس فى تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتشخيص مظاهر الادراك البصرى للأطفال فى الفئات العمرية من (٣-٨) سنوات، ويتألف من (٥٧) فقرة موزعة على الاختبارات الفرعية التالية :

١- **اختبار تآزر العين مع الحركة:** ويقيس قدرة الطفل على رسم خط مستقيم، أو منحنى، أو رسم زوايا ذوات اتساعات مختلفة وذلك بدون توجيه من الفاحص، ويتكون هذا الاختيار من (١٦) فقرة.

٢- **اختيار الشكل والأرضية:** ويقيس قدرة الطفل على إدراك أشكال على أرضيات متزايدة التعقيد، ويتألف هذا الاختيار من (٨) فقرات.

٣- **اختبار ثبات الشكل:** ويقيش قدرة الطفل فى التعرف على أشكال هندسية معينة تظهر بأحجام مختلفة وبفروق دقيقة، وفق سياق أو نسب معينة، وفى مواقع مختلفة، ويستخدم للتميز بين الأشكال الهندسية المتشابهة (دوائر، مربعات، مستطيلات، أشكال بيضاوية، متوازيات، أضلاع) ويتألف من (١٩) فقرة.

٤- **اختبار الوضع الفراغى:** ويقيس قدرة الطفل على تمييز الانعكاسات والتعاقب فى الأشكال التى تظهر بتسلسل، وتستخدم فى ذلك رسوم تخطيطية تمثل موضوعات عامة، ويتألف هذا الاختبار من (٨) فقرات.

٥- **اختبار العلاقات المكانية:** ويقيس قدر الطفل على تحليل النماذج والأشكال البسيطة التى تشتمل على خطوط مختلفة الأطوال والزوايا، أو يطلب من المفحوص نسخها أو تقليدها باستخدام التنقيط، ويتألف هذا الاختبار من (٨) فقرات (السرطاوى ١٩٨٩). (عبيد جابر، جميعان : ١٩٩٦: ٥٥:٥٦).

وقد قام مؤلف الكتاب باعداد اختبار لقياس الادراك البصرى واعداد برنامج لعلاج اضطرابات الادراك لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يقوم على هذا الاختبار وغيره من الاختبارات التى طالعها المؤلف فى هذا الجانب، وكذلك تأسيسا على الفهم الخاص للإدراك البصرى فى ضوء ما تقرره نظريات الإدراك بعامة

ونظرية الجشطلت بخاصة، آملين انشاء الله أن يتوج هذا المؤلف بمؤلف آخر يكون أكثر اتساعا ويتضمن تشخيصا دقيقا للإدراك السمعى واعداد اختبار تشخيص لاضطرابات الادراك السمعى ووضع برنامج علاجى فى هذا الصدد، وهو ما يعكف عليه المؤلف فى الوقت الحالى. وذلك أملا فى أن تكتمل منظومة اختبارات التشخيص وبرامج العلاج بعدما قام المؤلف باعداد اختبارات لتشخيص عيوب تجهز فهم اللغة ووضع برنامج علاجى لعلاج القصور فى عمليات الفهم اللغوى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والذى لاقى استحسان ومدح كل من عرض عليه.

د- الادراك السمعى Adiutory percepticn:

تعد أحد المشكلات التى كثيرا ما يقررها معلموا رياض الأطفال والمدارس الابتدائية أنه يوجد العديد من الاطفال داخل الفصل الدراسى يبدون وكأنهم لا يسمعون جيدا مع أن حاسة السمع لديهم سليمة.

ولقد أبدى العديد من المدرسين والمربيين حيرة شديدة مما يرون وصعوبة بالغة فى تقرير كيف يتعاملون مع هذه الفئة من الأطفال وهم يقومون بتعليمهم وتربيتهم، هؤلاء الأطفال هم فئة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم.

ومثل هؤلاء الأطفال قد تجدهم لا يميزون سمعيا بين الأصوات وخاصة المتشابهة منها، وذلك كما يحدث فى اضطراب التفريق بين ازواج الفونيمات [ت/ط ، د/ص، س/ص، .....]

أو تجدهم يظهرون اضطرابا فى التفريق بين الكلمات المتشابهة مثل , Sat/ Set mat / map ، كما أنهم يميلون إلى حذف الحرف الثانى فى الزوج الأول من الاحرف عند توليفهم Step لتصبح Sep، أو الحرف الأول فى الزوج النهائى عند التوليف مثل : Past لتصبح Pat، وكذلك صعوبة التفريق بين الاحرف المتحركة ذات المد الصوتى الطويل والحروف الساكنة ذات المد الصوتى القصير.

(Dolgins : 1986 : 175)

ولقد أشار نوبر ونوبر Nober and Nober (١٩٧٥ : ٥٧) إلى أنه توصلت العديد من الدراسات إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف فى التمييز السمعى للأصوات، وتبلغ نسبة من يعانون من عيوب فى هذا الجانب داخل مجتمع ذوى الصعوبات نسبة تتراوح من ٢٠-٨٠%، ومن هنا وبناء على ما تقدم، وأوردته العديد من التقارير والدراسات النفسية فى مجال الصعوبة هو أن هؤلاء الأطفال يعانون من عيوب فى التجهيز السمعى، ولقد توصل فورستج Forstig (١٩٧٣) فى هذا الجانب إلى أننا فى حاجة ماسة إلى تقويم العديد من المجالات فى هذا الجانب، كمجال الشكل والأرضية السمعى، والتميز السمعى، والتتابع السمعى Auditory Sequencing، وحدة الاستماع.

ولعل أحد المظاهر السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين توجد لديهم مشكلات سمعية تتعلق مثلا باضطراب الشكل والأرضية سمعيا، هو أن تجدهم غالبا ما يتسمون بضعف الانصات أو الاصغاء، فهم مستمعون غير جيدين Poor Listeners، كما أنك غالبا ما تجدهم يعانون من صعوبة فى أن يقرأوا بتركيز Concentrate عندما يتحدث بجوارهم أحد الأشخاص.

(Dolgins : 1986: 175)

هـ- الادراك اللمسى.

و- الادراك الاجتماعى :

ولا يزال هذا الجانب محل بحث واكتشاف العلماء (المعابطة : ١٩٩٦: ٣٣-٣٤). إلا أن قراءة سريعة فى التراث النفسى الخاص بمجال صعوبات التعلم قد وفر بعض الملاحظات فى هذا الجانب، إذا لوحظ فى هذا الجانب أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يحظون بقبول جيد من أقرانهم العاديين، كما أنه يشار إليهم عادة بأنهم أقل ضبطا من الناحية الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وقد وضعت العديد من الافتراضات التى تفسر اختلاف ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى النواحى الاجتماعية.

ولعل أحد التفسيرات لتلك الفـــروق الاجتماعيـــة بيـــن ذوى الصعوبـــات والعاديين انما يرجع إلى المشكلات الخاصة بـــالنواحى العصبيـــةNeurological والتى تتداخل مع انجازهم الأكاديمية.

(Fisher, Allen and Kose : 1996 : 439)

وفكرة أن تكون المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلـــم هى فكرة قد أتت علينا كما ذكرنا سابقا- من تعريف الوكالة الدولية لصعوبات التعلم I.C.L.D (١٩٨٦) والذى ذكرناه من قبل فى هذا المؤلـــف، وذلـــك حينمـــا رأت الوكالة أن هناك شبة اتفاق على أن عيوب المهارات الاجتماعية تمثل جانبـــا مـــهما من الصعوبات الخاصة فى التعلم، قل وذهبت إلى أكثر من ذلك عندمـــــا اعتـــبرت الوكالة أن الأفراد الذين توجد لديهم مشكلات واضحة Siginficant Difficulties فى أكتساب المهارات الاجتماعية أو فى آدائها أنهم أفراد توجد لديهم صعوبة خاصة فى التعلم، وهو ما اعترض عليه مكتب التربية الأمريكى بشدة.

إلا أن هازيل وشوماخر Hazel and Schumaker (١٩٨٧) قد ذهبـــا يدافعا عن وجهة نظر الوكالة حينما أيدا ماذهبت إليه من أن صعوبات أو عيـــوب أو مشكلات المهارات الاجتماعية تعد صعوبة خاصة فى التعلم مستندين على:

- أن عيوب المهارات الاجتماعية تعد نتيجة لوجود خلل فى الوظائف العصبيـــة Neurological Dysfunction مشابها فى ذلك للعمليات التى تعد مســـئولة عن الصعوبات الاكاديمية (هو نفس الأساس الذى بنت عليه الوكالة رأيـــها) أى أن عيوب المهارات الاجتماعية طبقا لذلك أنما يرجع لوجود خلل فى الجـــــهاز العصبى المركزى (C.N.S).

ومثل هذا الرأى وكما ذكرنا فى أحد جنبات هذا المؤلف قد اعترض عليـــه جريشمان ورفاقه من خلال البحوث التى أجروها فـــى هـــذا الجـــانب حيـــث قـــام جريشمان (١٩٨١)، وجريشمان واليـــوت Greshman and Elliott (١٩٨٧)، وجريشمان واليوت وبلاك.



Greshman, Elliott and Black (١٩٨٧)، وسـتومى وجريشـمان وسـوت Stumme, Greshman and Sott (١٩٨٢) إلى دحض هذه الفكرة متعللين بمـا يلى :

"إذا كان عيوب المهارات الأجتماعية ترجع إلى وجود خلل فى الجـهاز العصبـى المركزى، فكيف يمكن أن نفسر أن ذوى الصعوبة، والمتخلفيـن علقيـا، وكذلـك المضطربين سلوكيا يظهرون نماذج سلوكية متشابهة مـن وجهـة نظـر العيـوب الخاصة بالمهارات الاجتماعية"

إلا أن هازيل وشوماخر (١٩٨٧) قد أوردا فرضا آخر اسـمياه بـالفرض الثانوى فسرا فى ضوئه المشكلات الاجتماعية: إذا ارتأى لهمـا فى هذا الفـوض أن عيوب أو صعوبـات المهـارات الاجتماعية انما تعقد نتيجة طبيعية للمشكـلات الأكاديمية (فرض السلسلة السببية)٠

(Greshman, and Elliott: 1989 : 120- 124)

ولقد ذهب آخـرون أمثـال لاجريكـا Lagreca (١٩٨٧)٠ وعثمـان Osman (١٩٨٧) إلى فرضيات أخرى فى تفسير صعوبات الادراك الاجتمـاعى والصعوبات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم لعل بضمن أهم ما ذكـر فى هذا الجانب هو ما أسمياه بفرض لتغيرات البيئية مثل الإدراكات السالبة للآبـاء والمدرسين لذوى الصعوبات، والتفاعلات الاجتماعية غير المرغوية أو السالبة بيـن التلاميذ ذوى صعوبات التعليم وآبائهم٠

(Fisher, Allen and Kose : 1996 : 439-446)

وترى باربارا فيشر ورايانون ألين وجارى كـوزى Barbara Fisher. Rhiannon Allen and Gary kose (١٩٩٦ : ٤٣٩- ٤٤٦) أنـه رغـم أن العوامل العصبية والبيئية ذات تأثير مؤكد على وجود اختلاف لـدى الأطفـال ذوى صعوبات التعلم عن العاديين فى كفائتهم الاجتماعية، إلا أن هناك تفسيرا ثالثا يـرى



التأثير الفاعل للجوانب الوجدانية باعتبارها تأثيرات تمثل متغيرات وسيطة، ولعل من أهم هذه الجوانب الوجدانية هو القلق والذى يحتمل أن يكون ذات تأثير فى المسالك الاجتماعية التى يلجأ إليها هؤلاء الأطفال، إذ وضح من العديد من الدراسات أن هؤلاء الأطفال عادة ما يتسمون بأنهم ذوى مستوى قلق مرتفع، وقد أوضحت بعض الدراسات أن ٢٥% من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون ما يسمى بحالة اضطراب القلق Anxiety Disorder بتقدم العمر، ويزداد مثل هذا الأمر لدى البنات ذوات صعوبات التعلم.

وفى اطار فهم صعوبات التعلم من الزاويتين الاجتماعية والانفعالية فإننا نشير هنا إلى نظرية الادراك الاجتماعى والانفعالى، تلك النظرية التى ترى أن قدرة الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية تعد من الجوانب الحيوية والفاعلة فى عملية التعلم

وتتضح صعوبات الادراك الاجتماعى من خلال المظاهر التالية :

١- السلوك التلقائى الاندفاعى.

٢- السلوك الاجتماعى الفوضوى.

٣- السلوك الاجتماعى غير الملائم.

(المعايطة : ١٩٩٦ :٣٥)

وإليك امثلة لبعض حالات صعوبت التعلم النمائية التى وصلت إلى بعض عيادات التعلم العلاجى.

الاسم : الطفلة (س)

التشخيص: يوجد لديها صعوبات تعلم نمائية.

الحالة : (س) طفلة عمرها (٤) سنوات، وضعت خطأ فى فصول المتخلفين عقليا، حيث أنه عندما تم قياس ذكاءها حصلت على (٥٠) نقطة، ولتقييم

أداء الطفلة فقد تم تطبيق اختبارات (ITPA) الذى يتضمن قدرات نمائية مختلفة.

وقد تم الاقتصار على تطبيق (٥) اختبارات ادراكية من هذه البطارية وهى الاختبارات التى تركز على العوامل البصرية- الحركية الاستقبال البصرى، الترابط البصرى، التعبير الحركى، والأغلاق البصرى، والذاكرة البصرية).

وقد تم تطبيق اختبارات نوعية أخرى تهدف إلى تقويم اللغة (الاستقبال السمعى، والترابط السمعى، التعبير اللفظى، الذاكرة السمعية، والاغلاق).

التقييم:

اتضح من التقييم أن الطفلة قد حصلت على تقديرات فى اختبارات الجانب الأول تشير إلى عمر خمس أو ست سنوات فى حين أن آداءها فى اختبارات الجانب الثانى تشير إلى عمر سنة أو سنتان وهو ما يشير إلى تباين فى النواحى النمائية.

(كيرك وكالفنت : ١٩٨٤: ٢٤- ٢٥)

اسم الحالة : (ص)

العمر الزمنى : (٩) سنوات

الجنس : ذكر

الصف : الرابع

الحالة : لم يتعلم القراءة

التشخيص المبدئى :تخلف عقلى أو اعاقة سمعية أو قصور بصرى



الفحـــــص : بفحص الطفل وجد أن له نسبة ذكاء تجعل عمره العقلي (١٠) سنوات، لا يوجد لديه تخلف علقى، ولا اعاقة سمعية أو اعاقة بصرية، تحصيلة فى الحساب يعادل تحصيل طفل فى الصف الرابع، ومستوى آدائه فى القراءة أقل من الصف الأول.

التشخيص النهائى: تباين واضح بين ذكائه وقدراته اللغوية، وكذلك وجود تباين واضح بين أدائه فى الحساب وقدرته على القراءة.

السؤال التشخيص: ما هى القدرة، أو قدرات التعلم النمائية التى يعانى من تأخر فيها أو ما هى المهارات التى تمثل المتطلبات السابقة لتعلم القراءة والتى لم تنمو ولم تعمل بدرجة مناسبة؟

ما الذى منع الطفل من تعلم القراءة باستخدام طرق التعلم المستخدمة مع العاديين؟

التقييـــم:

بعد تطبيق الاختيارات التى تجيب عما تقدم فقد اتضح أن هناك عجزا فى قدرتين من القدرات النمائية.

الأولى وهى: العجز فى توليف الأصوات

الثانى : قصور الذاكرة البصرية إذ لم يتمكن من اعادة العديد من الكلمات التى عرضت عليه بصريا.

(كيرك، وكالفنت : ١٩٨٤ : ٢٤ – ٢٦)

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية :

وهى تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (عسر القراءة) Dyslexia، العجز عن الكتابة أو عسر الكتابة Dysgraphia، صعوبة أو عسر اجراء العمليات الحسابية Dyscalculia، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة Dysorhogeaphly ومثل هذه الصعوبات وغيرها انما تنتج من الصعوبات النمائية. *(الزراد : ١٩٩١ : ١٢٩)*

الفصل السادس

الافتراضات التى تكمن خلف صعوبات التعلم

- مقـــــدمـــــــة
- أولاً: المناهج الرئيسية لتفسير صعوبات التعلم
- المنهـــــــج السببــــــــى الوجهـــــة
- المنهـــــــج الخـــــــاص بالأثـــر
- نظريات العامل أو العرض الواحد فى مقابل نظريـات العوامـل والاعراض المتعددة
- الاتجـــاه السلوكـــــى
- افتراض لى سوانســـون
- افتراضـــــات اخــــرى
- النموذج النفس عصبـــى
- نموذج العمليات المصرفية وتجهيز المعلومات
- الانتبـــــــــــاه
- التمييـــــــــــز
- الذاكـــــــــــرة
- التكامــــل الحســـــى
- تكـــوين أو صياغة المفهوم
- حــــل المشكلـــــة

الافتراضات التى تكمن خلق صعوبات التعلم

Hypothesis underlaying L.D

مقدمـــــة :

لم يلق مجال من المجالات التربوية أو النفسية أو أى مجال من مجـــالات التربية الخاصة اهتماما مثلما لقى مجال صعوبات التعلم.

فلقد أهتم بهذا المجال علماء من كافة التخصصات، إذ اهتــم بــه علمـــاء الطب، والطـــب النفســـى، وعلمـــاء النفـــس، والأعصـــاب، وعلمـــاء التشـــريح، والفسيولوجى، وعلماء البصريات، وعلماء الكيمياء، وعلماء التربية، وعلماء النفس عامة، وعلم نفس الفئات الخاصة.

كل هذا الاهتمام قد وفر العديد من الافتراضات النظرية والتجريبية لتفسير اسباب صعوبات التعلم حتى بلغت الأسباب التى يفترض إنها تكمن خلف صعوبـــات التعلم عددا يصل إلى العشرات، الأمر الذى جعل بعض الباحثين يفترض أن مجـــال صعوبات التعلم لا يعد مجالا موجودا بالفعل مشككا فى النهاية بأنه لا يوجد مجـــال يسمى صعوبات التعلم، أو أن شئت فقل فقد كان مـــن نتيجـــة هـــذه الوفـــرة مـــن التفسيرات وتناقضها فى أكثر الأحوال تفاؤلا هو أن جعلت من مجـــال صعوبـــات التعلم قصرا محاطا بالعديد من السراديب والممرات التى تؤخر الرؤيا عن الزائـــر العجول.

واستقصاء متأنيا لمؤلف هذا الكتاب فى ضوء ما وهبـــه الله مـــن طاقـــة وسيعة فى العديد من المراجع المتخصصة فى علم نفس الأطفـــال ذوى صعوبـــات التعلم أخذه فى النهاية إلى عديد من الأسباب التى يفترض أنها تكمن خلف صعوبات التعلم، ولم يكن هذا الأمر مصدرا لصعوبة البحث والتأطير فى هذا الجـــانب، إنمـــا مبلغ الصعوبة وذروتها فى أن ما تقع عليه عينا المؤلف على إنها أسباب تكاد ترتقى

إلى التعيين فى إنها تمثل الأسباب الحقيقية لصعوبات التعلم، ويكاد تتواتر أراء الباحثين ونتائج تجاربهم على أنها هى الأسباب بعينها، فإذا به يجد دليلاً مناقضاً يضحد ما ذهب إليه الفريق الآخذ بعناق هذه الأسباب دليلاً وشاهداً، يكاد يساوى دليل وشاهد الأولين أو يساويه بالفعل، والادهى أن هذا الدليل وذاك الشاهد قائم على دليل من العلم مثل الدليل الذى يتشيع له ويؤيده الفريق الأول أى أننا كلما وجدنا دليلاً وشاهداً يؤيد سببا بعينه، يتراءى لنا دليل وشاهد أخرى يضحد هذا السبب بعينة أيضاً، فإن كان الدليل والشاهد المؤيد يقوم على التصور النظرى و/أو النتيجة التجريبية جاء الدليل والشاهد الرافض قائماً ايضاً على التصور النظرى و/أو النتيجة التجريبية.. !!

كل ذلك قد جعل الشك والاحتمال متطرقاً لا محالة لكل دليل يتشيع إلى وجهه نظر بعينها، لكن من المعروف بداهة فى وسائل الاثبات أن الشك والتخمين إذا تطرق إلى دليل فإنه لا محالة ساقط به الاستدلال، لأن الدليل كما يقولون لا يبنى على الشك والتخمين ولكن يبنى على القطع واليقين.

هنالك فإنه يمكن القول أنه قد توفرت صعوبة ايضاً نتيجة لتعارض الأسباب القائمة على الشواهد والتجريب والنتائج، تلك الصعوبة التى تمثلت فى كيفية عرض ما تم فى هذا الموضوع... وتضاربت لذلك وجهات نظرنا فى نفس الفترة وفترات مختلفة.

فهل يتم العرض بحيث يقوم على العرض الكامل دون إعمال العقل لكل مؤلف فيصبح هذا الفصل قائماً على الذراتية مفككاً؟
هذا سؤال لاح مرات ومرات .....

وفى المقابل لاح أخر.. وهل يتم العرض قائمين فيه على التحليل والنقد وذلك من خلال تجمعات رئيسية أو محاولة عمل تجمعات شبه رئيسية تقوم على التشابه لتلك الأسباب بعد الاستقصاء والبحث؟

فقد كان هذا أيضاً سؤالاً لاح نجمه مرات ومرات

وانظر معى عزيزى القارئ لتصور لك حجماً مقتضياً من المشكلة سوف يليها التفصيل، تفصيلاً رومنا فيه الا يكون تطويلاً مملاً ولا اقتضاباً مخلاً، وذلك فيما يخص الافتراضات التى تكمن خلف صعوبات التعلم.

وهيا بنا إلى هذا التصوير المقتضب

إن جملة استقصاء المؤلف قد وفر له أن الافتراضات التى تكمن خلف صعوبات التعلم قد دارت فى هذا الفلك.

ففى الوقت الذى يرى فيه فريق من العلماء أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عيوب أوقصورات فى الجهاز العصبى المركزى يأتى فريق أخر ليضحد هذا الرأى وكلاً الفريقين يستند على شاهد ودليل ؟!!

وفى الوقت الذى يرى فيه فريق من العلماء أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى اضطراب العلميات النفسية الأساسية لدى الأطفال ذو صعوبات التعلم يأتى فريق أخر ليضحد هذا الرأى ضحد المستميت فى حرب ضروس- وكلا الفريقين يستند على شاهد ودليل !!

ليأت فريق ثالث... فريق توفيقى ليضم كل ما تقدم فى اتجاه خاص به فيرى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى خلل فى الجهاز العصبى المركزى أثر بدوره فى العمليات النفسية الأساسية لدى الفرد. والأخير أثر بدوره فى عملية تعلم هؤلاء الفئة.. لكن الأمر ليس بهذه الرقة ولا بتلك البساطة فسرعان ما نجد فريق يأتى ضاحداً لهذا الاتجاه ورافضاً له تماماً ... والصعوبة ومبلغها أن لكل فريق شاهد ودليل!!

وفريق أخر يرى أن سبب صعوبات التعلم ترجع إلى اضطــــراب الإدراك فقط ونجده يوفر الدليل الذى يدفع به عن وجهة نظره كل ضاحد من أدلة، ويلملــــهم كل مثبت من شواهد، لكن فى نفس الوقت نجد فريقا آخر يراود كل صاحب لـــــهذا الاتجاه عن نفسه قائلا: إن القول بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم أطفال ترجــع مشكلاتهم إلى عيوب فى الادراك يعد من العبارات المضللة فى هذا الاتجاه.
وهكذا ....

إذا توفر دليل ضحده دليل، وإذا تواتر شاهد ناهضه شــاهد فمـــا الســبيل إذا.. ؟!

إن السبيل هو استخدام لغة العلم تلك اللغـــة التــى لا تعــرف كلـــلا ولا مللا... ومن هنا فهيا بنا إلى جميع الادلة والشواهد.
وهل أمامنا غير هذا من سبيل؟

أولا : المناهج الرئيسية لتفسير صعوبات التعلم :

فــى هذا الاطار يشير فريـــر ســون وبــارب Frierson and Barb (١٩٦٧: ٣-٤) إلى إنه يوجد فى هذا الاطار منهجين عامين لفهم صعوبات التعلم.

الأول: المنهج السببى الوجهة Cause- oriented Approach
الثانى: المنهج الخاص بالأثر Effect- oriented Approach

وأصحاب المنهج الأول ينظرون إلـــى اضطرابـــات التعلـــم Learning Disorders محاولين فى نظرتهم إلى صعوبات التعلم ان يحددوا مصدر أو ســـبب هذا السلوك الملاحظ، أما أصحاب المنهج الثانى فإن جل اهتمامهم ينصـــــب علـــى التحليل والوصف والتعديل لهذه الانماط والنماذج السلوكية الملاحظة بغض النظـــر عن الأسباب التى تكمن وراء نماذج وانماط معينة من السلوك.

وأصحاب الاتجاه الأول قد يذكرون أسباباً بعينها تكمن خلف صعوبات التعلم• فقد يذكرون مثلاً: أن التلف أو الإصابة الدماغية Damage، أو وجود عطب Lesion فى المراكز العصبية هى الأسباب التى تكمن خلف أنواع محددة من السلوك، إلا أنهم فى نفس الوقت لا يستطيعوا أن يقدموا تفسير مقنعاً حول كيف يؤثر هذا العطب أو ذلك القصور فى القدرة على القراءة مثلاً••• بينما أصحاب الاتجاه الثانى وهم غالباً من المهتمين بالتعلم من رجال التربية وعلم النفس يشيرون إلى هذه الحالة على إنها حالة صعوبة فى القراءة سواء عرفوا أن هذا الطفل يعانى من عطب أو إعاقة نيرولوجية Neurological impairment أولا يعانى•

وأصحاب الاتجاه الأول نجدهم يستخدمون مصطلحات تساير اتجاههم كإستخدامهم لمصطلحات :

خلل بسيط فى وظائف المخ Minimal Cerebral dysfunstion تلف عضوى فى المخ (الدماغ) Organic Brain damage أو اضطراب سلوكى عضوى المنشأ Organic behavior disorder و••••

فى الوقت الذى نجد فيه أصحاب الاتجاه الثانى عادة ما يفضلون استخدام المصطلحات المرتبطة بصعوبات التعلم المدرسى School learning Disabilities •

كل هذا قد وفر خلطاً واضحاً فى معرفة السبب واستخدام حتى المصطلح المناسب لوصف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم فى فترة من الفترات، ومبعث ذلك أيضاً أن هذا النوع من الأطفال لاقى اهتمام العديدين كما أسلفنا القول•

وفى هذا تشير بربارا باتمان Barbara Bateman (١٩٦٧) إلى أن الطفل ذو صعوبة خاصة فى التعلم أصبح الآن محور اهتمام وموضع العديد من المؤتمرات والمناقشات والكتب والمقالات، وأن مشكلة هذا الطفل شارك فيها العديد

من المجالات والتخصصات العملية المختلفة مثل: الطـب العـام، وعلـم النفـس، والتربية الخاصة، الأعصاب، الطب النفسي، والتربية. ومبعث ذلك أن الطفـل ذو صعوبات التعلم يعد حالة فريدة إذ أن هذا الطفل لا ترجع مشكلته في التعلـم إلـى التخلف العقلي، أو الصمم، أو الاعاقات الحركية أو البدنية، أو العمـى أو التعليـم الخاطئ Faulty inst ruction الخ.

فهؤلاء الأطفال تم وصفهم من قبل الكلنيكين ببعض الأوصاف منها أنـهم متخلفين تعليمياً Educaltionaly Retarted، ومتهربين من الواقع أو مسترسـلي الخيال Autistic، ذوي عسر في القراءة dyslexic، معاقين إدراكياً، ذوي خلـل خاص بالنواحي العصبية، ذوي صعوبـات فـي الكتابـة Dysgraphia، أطفـال مصابون بالأفيزيا Aphasic، ذوي عمى خاص بالكلمة Word Blindness ... الخ.

ولعل الاختلاف حول الأسباب هو الذي خلق كل هذه التسـميات السـابقة وغيرها.

وهنا ترى باربارا باتمان تعليقا على ما تقدم قائلة: ربما يكون من الأفضـل أن نصف الطفل ذوي صعوبة في التعلم على أنه طفل يظهر تناقضا تعليميا واضحـا بين قدرته الخاصة بالسلوك اللغوي ومستواه الحقيقي في الوظائف اللغوية.

وفي اطار هذا المفهوم الواسع من قبل الاتجاه الطبي تم تصنيف الأطفـال ذوي صعوبات تعلم إلى فئات ثلاث، قد توجد منفردة أو يوجد بينها تداخل و إندماج هذه الفئات الثلاث تتمثل في :

١- العسر القرائي أو صعوبات القراءة :

Dyslexia oR Reading Disabilities وتعتبر من أكثر الصعوبـات شيوعا وذلك فيما يخص أنواع صعوبات التعلم أو اضطرابـات اللغـة، إذ تشـير التقديرات في هذا الجانب إلى أنه يوجد حوالي خمسة أطفال يعانون من اضطرابـات

شديدة فى هذا الجانب من بين كل عشرة أطفال، ومن ثم فإنهم فى حاجة إلى تعليم وتوجيه خاص، بينما هم نفس الأطفال تكون اضطراباتهم أو مشكلاتهم أقل بكثير فى الحساب.

٢- اضطرابات التواصل اللغوى أو اللفظى :

Verbal Communication Disorders

وهى الاضطرابات التى تسمى بصعوبات الفهم، والتعبير، وقد كان يطلق على هذه الاضرابات فيما مضى إضطرابات الأفيزيا Aphasic Disordors، وهو المصطلح الذى لم يعد يلق قبول العديد من الباحثين باعتباره مصطلحا غير مناسبا من وجهة نظرهم ليحل محله مصطنح اضطرابات الاتصال اللغوى ليوضح حالة هؤلاء الأطفال الذين تقع مشكلاتهم فى فهم اللغة أو التعبير من خلال اللغة.

٣- مشكلات التكامل البصرى - الحركى :

Visual- Motor integration Problems

وهو مصطلح يشمل فئة الأطفال الذين توجد لديهم مشكلات فى التوجه المكانى، مشكلات صورة الذات الجسمية Body image، المشكلات الإدراكية، ومشكلات التناسق... ألخ.

ولعل ظهور هذه المصطلحات الطبية مثل العسر القرائى، الأفيزيا Dyslexic and Aphasic لا يعدو عارضا فلقد ظهرت لفترة على يد الاطباء Physicians الذين مثلوا باكورة الاهتمام بهذه المشكلات، حتى الذين إتخذوا وجهة تربوية فى نفس الفترة التى اهتم بها هؤلاء الأطباء من الذين يمكن أن نسميهم بالتربويين الطلائعيين Pioneer educations كانوا أيضا من الأطباء أمثال ايتارد Itard، وسيجيون Seguin، ومونتسورى Montessori، وديكرولى Decroly، وظل الأمر كذلك حتى كان صموئيل كيرك الذى قال "يجب أن تكون التربية الخاصة الآن"..

لمـــــــاذا؟ لأنه لم تتقدم حتى الآن التقنيات العلاجية لأصحاب الاتجاه الطبى تقدمـــا ملحوظا، فى هذا الجانب، ففى الوقت الذى كان فيـــه اورتـــون Orton وزمـــلاؤه يركزون اهتمامهم الطبى والسببى والموجهه لصعوبات التعلم بصورة واسعة وكبيرة حول تشخيص وتصنيف هذه المشكلات، فإنه كان هناك فى نفس الوقت تقدما ضئيلا فى مجال الفنيات العلاجية حتى بعد أن انحرفـــوا بعيـــدا عـــن العوامـــل الوراثيـــة Hereditary والعيوب المخيـــة Cerebral. Pathology المرتبطـــة بصعوبـــات التعلم٠

نعم٠٠٠ إنها حقيقة بالفعل٠٠٠ فلم يحرز تقدم فى علاج صعوبات التعلـــم الا بعد أن تم الابتعاد عن الأسباب الوراثية والعيوب المخية وتتساءل باربارا باتمـــن إذ كيف يحدث تقدما فى العلاج والسبب وراثـــى أو يرجـــع إلـــى اصابـــة مخيـــة (دماغية)٠٠٠ ؟

وتجيب على وجه السرعة لأننا لا نستطيع أن نستبدل الآباء بغيرهم كمـــا أننا لا يمكن أن نصلح Repair الاصابة المخية٠

وهنا يعلق كلفنر Kleffner (١٩٦٢) على ما تقدم قائلا٠٠٠

"إن الذين حصروا أنفسهم وجعلوا جل اهتمامهم مركزا على الأسباب المرضية مـــن الناحية الطبية Pathology كأسباب تكمن خلف المشكلات اللغوية لا يســـتطيعوا أن يذهبوا إلى ماوراء هذه التنظيرات أو التأملات Speculatians، تلـــك التنظيـــرات والتأملات التى دارت حول العديد من الأسباب التى ترجع إلى:

المرونة المخية Cerebral plasticity

السيطرة النصف مخية Hemispheric Dominance

الاصابة الدماغية Brain Damage

وهى تخمينات لا تعد ذات قيمة عملية، لأنها تدور فى فلك الناحية التشريحية والفسيولوجية Anatamic- physiologic Bases التى لم تثبت بدليل قطعى.

ومن هنا وكما تشير باربارا باتمان (١٩٦٧) أن المنهج السلوكى Behavioral Approach يعد أكثر فائدة من الناحية العملية Practical مقارنة بالمناهج الأخرى التى اهتمت بالأسباب المرضية من الوجهة الطبية pathology and etiology.

وفى هذا الاطار، وفى معرض التعليق على الاتجاه الطبى أو العضوى يشير كوهين Cohen إلى أن السبب الرئيسى لضعف نجاح الاتجاه الطبى والذى يفسر ويعالج الصعوبة على أساس عيوب النواحى العصبية Neurological كأسباب للصعوبة؛ يرجع إلى عدم تحديد ارتباطات معينة فى هذه النواحى بعيوب محددة أو نوعية ترتبط بنواحى قصور محددة فى المخ ومشكلات تعليمية بعينها إلى هذه المواضع التى تم تحديدها، كوجود ارتباط معين بالمخ والقدرة على التعلم والاحتفاظ بما يتم تعلمه واسترجاع ما تم تخزينه من قبل مثلا.

ومن الوجهة العملية فإن الفرد يتساءل: كيف للقائمين على العلاج أن يحققوا نجاحا إذا ما علموا مثلا أن هناك ارتباطا محددا وواضحا لعيب فى المخ Brain pathology وصعوبة التعلم، أو بصورة أخرى هب أن طفلا ما لا يستطيع القراءة لسبب مرضى يرجع إلى عطب فى أحد تلافيف المخ Gyrus، فإننا فى مثل هذه الحالة سوف نجد المتخصصين فى علاج صعوبة القراءة واقفين مكتوفى الأيدى لا حجة ولا خطة لديهم فى العلاج، ورغم كل هذه التحديات وتلك الصعوبات التى نواجهها إذا ما اعتمدنا وجهة نظر الاتجاه الطبى أو العضوى أساسا للنظر إلى مجال صعوبات التعلم، رغم كل هذا وذاك تشير باتمان إلا أننا لا يجب أن نغفل

وجهة نظر هذا الاتجاه إذ أننا نلاحظ أن بعض العقاقير Drugs يمكـــن أن تســـهل عملية تعلم الأطفال ذوى حركة زائدة Hyperactive (Bateman:1967:10-13)

ولعل أحد الأمثلة الظاهرة على دراسة المشكلات التعليمية مـــن الوجهـــة الطبية أو العضوية والتى نعرضها هنا لنرى ما هى الأسباب التى يتم التركيز عليـها من قبل اصحاب هذا الاتجاه، حالة العسر القرائى "الديسلكســـيا Dyslexia" وهـــى حالة تشير إلى صعوبة القراءة إلى أسباب تعود فى مجملها إلـــى أســباب وراثيــة وعصبية Neurogenic، فضلا عن أن هذه الحالة المشار إليها تشير ايضـــا إلـــى مشكلات فى الكتابة، والتهيجى، وعدم القدرة علـــى التخيـــل البصـــرى والســـمعى المناسبين Inadequate auditary and Visual imagery، وانحـــراف انمـــاط السلوك الحركى بالاضافة إلى العلامات الأخرى على وجود اضطرابـــات عصبيـــة Neurological Disturbance حيث يرى اورتون Orton رائد الدراسة فى هـذا المجال أن دراسة اللغة لدى الكبار Adults من ذوى الاصابات الدماغيـــة تكشـــف بوضوح عن أن وجود الاضطرابات العصبية هو النمط الذى يحكم عملية القـــراءة والوظائف اللغوية الأخرى. وقد استنتج "اورتون" ان اضطرابات القـــراءة واللغـــة تنتج من اضطراب فى وظيفة المخ. كما أن ذلك ينتج ايضا من العديد من العوامـــل مثل "تدمير القشرة المخية Distruction of Cerebral Tissue" كما يرى اورتون ان تلف اللحـــاء Cortical damage ينتـــج عنـــه "عمـــى ســـحانى Cortical Blindness" والذى يظهر فى عدم الاحساس بالرؤية أو الوعى بمـــا يـــرى رغـــم سلامة عصب الرؤيا الموجـــود تحـــت اللحـــاء Sud cortical optic neural mechanism، وفى حالة ما إذا كان التلف أقل شـــدة عمـــا تقـــدم less sever Damage فإنه من الممكن أن ينتج عنه عمى عقلى Mind blindness، وفى هذه الحالة فإن المريض يرى الشئ ولكنه لا يتذكر استخدامه، وأما إذا كان هناك تلـــف بسيط فى اللحاء Cortical damage، فإن عمى الكلمة ســـوف يحـــدث "word blindness" أى سوف تكون الكلمة المكتوبة أو المنطوقة عديمة المعنى لدى الفرد *(Telford and Sawery: 1972: 275)*

ولم يقف الحد فى النظر إلى صعوبات التعلم نظرة طبية وعضويـــة لـدى أصحاب الاتجاه الطبى فى الماضى والحاضر • اذ أن هذه الفكرة بدأت تظـــهر فـــى وصف بعض الأطفال الذين يعانون من عدم القدرة على التعلم رغم أنهم ذوى ذكـاء عادى أو فوق العادى منذ أبحاث هينشلوود فى الماضى وكانت آنذاك كل الأســباب تدور حول الأسباب العضوية ولا ترى غيرها بديلا، وإن كان ذلك يعدأ مرا طبيعـا مادامت الأبحاث والدراسات نشأت فى المضار الطبى •

ويشير تيلفورد وساورى إلى أنه هناك قبولا عاما منذ (١٩٤٠) من قبـــل التربويين وعلماء النفس، وعلماء الطب، وعلماء الأعصاب Neurologists، مـــن أن هناك مجموعة من الأطفال يمتلكون ذكاء عاديا أو أكبر مـــن العـــادى الا أنـــهم يفشلون فى التعلم وذلك لأسباب تخص النواحى العصبية والمورثـــات والجنينـــات • وهؤلاء الأطفال يمكن تعريفهم على أنهم أطفال :

- ذوى تلف دماغى بسيط — Minimally Brain damage
- عرض دماغى مزمن — Chronic Brain syndrume
- خلل وظيفى بسيط فى الدماغ — Minimal Brain Dysfunction
- صعوبات تعلم نفس عصبية — Psycho neurological learning disabilities

أما فى المقابل فقد كان الاتجاه المقابل والموازى للاتجاه العضـــوى هـــو الاتجاه السلوكى والذى استخدم بدوره العديد من المصطلحات التى تتفق مع مايرونه من أسباب ومن هنا نراهم يتسخدمون مصطلحات مثل صعوبـــات القــراءة وهــو مصطلح يشير إلى عدم القدرة على القراءة، ومصطلح صعوبـــات الكتابـــة وهـــو مصطلح يشير إلى عدم القدرة على التعبير عن الافكـــار فـــى صـــورة مكتوبـــة، والاعاقات الأدراكية وهى اعاقة تتمثل فى عدم القدرة أو الصعوبة فى تمييز الشـكل والأرضية، وعكس قراءة الحرف والرقم فى القراءة والكتابة، وهو اتجاه لا يقبل فى الكثير من تفسيراته أن ترد هذه المشكلات والصعوبات إلى أسباب عضوية متعلليـن

فى رأيهم إلى أنه لا توجد بالضرورة علامات واضحة تقطع باليقين علـــى وجــود اعاقات عصبية Neurological Impairment ·

حيث ذهبوا فى تأييد وجهة نظرهم قائلين بأن هذه النماذج السلوكية والتــى قيل أنها تميز الأطفال ذوى اصابات دماغية تعتبر نماذج سلوكية عامة تظهر لــدى الأطفال المصابين باضطرابات انفعالية، وكذلك الأطفال المصـــابين باضطرابــات وظيفية وليست لديهم اية اعاقات عضوية، وهو ما يدل على أن هـــذه الاعــراض تظهر لوجود أسباب وظيفية Functional وليست أسباب عضوية· ومن هنا فقــد كان مع مقدم (١٩٦٠) يستخدم مصطلح صعوبات التعلم كمصطلح بديل لمصطلــح اصابات دماغية معتبرين أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى السلوك أكثر ممـــا يشير إلى الأسباب المرضية Etiology، ومن ثم فقد اصبح هذا المصطلح مصطلح تربوى فى المقام الأول·

(Telford and sawery : 1967: 279)

♦ نظريات العامل أو العرض الواحد فى مقابل نظريات العوامل أو الاعراض المتعددة:

وفى هذا المقام ايضا نجد باربارا باتمان (١٩٦٧) تشير إلى تصنيف آخــر فى اطار دراسة أسباب صعوبات التعلم، إذ تشير إلى أنه يوجــد ثلاثــة اتجاهــات للبحث فى أسباب صعوبات التعلم هذه أو النظريات المناهج الثلاثة تتمثل فى:

١- اتجاه أو نظرية العامل الواحد :

Signal Factor etiological theories

وهى اتجاهات أو نظريات رائدها ومؤسسلها كوريــن كــاس Corinne kass (١٩٦٢)، وهى نظريات ترجع صعوبات التعلم وخاصة صعوبــات القــراءة إلى عامل واحد عام وهو العامل الفسيولوجى، والذى تنطوى تحت عباءته مجموعــة من العوامل الفسيولوجية المتعددة مثل: تلف أو خلل فى مناطق معينة بــالمخ مثــل منطقة التلافيف الزاوية بالمخ Angular gyrus، وهو سبب أول مـــن قــال بــه

هينشلوود Henshelwood (١٩٧١)، أو منطقة التلافيف الأمامية الثانية Second Frontal gyrus، وأول من قال بهذا فيرنك Wernicke (١٨٧٤)، وكذلك ما تـم تقريره من قبل بينفيلد وروبرت Penfleld and Roberts (١٩٥٩) من أن ذلـك يرجع إلى عيوب.

الاتصال بين ميكانيزم الكلام الموجود باللحاء وجذر المخ :
Connection between the Cortical Speech Mechanism and the Brain stem Conter en cephalic system.

أ- أو العوامل الوراثية أو عوامل التأخر فى النمو إذ يرى فى هذا المجال العديد من العوامل الوراثية أو الخاصة بالنمو والتى ترجع إليها صعوبـات التعلـم حيـث تشير بعض الدراسات الحديثة فى موضوع صعوبات التعلم إلى أثـر العوامـل الجينية الوراثية، حيث اشارت دراسة أون فى بحث حالات التوائم إلى انتشـار صعوبات التعلم بين عائلات معينة.

(الروسان :١٩٨٧: ٢٥٢-٢٥٣)

ب - عوامل أخرى Other Factor

وفى هذا الجانب ينظر العديد من العلماء إلى العديد من العوامل المتنوعـة والمختلفة بعين الاعتبار معتبرين كل عامل من هذه العوامل المذكورة هـو الـذى يمكن خلف عدم قدرة الأطفال على التعلم.

اذ يرى أورتون ortan (١٩٢٨)، وديلاكاتو Delacato (١٩٦٣) إلـى أن حالة عدم القدرة على التعلم ترجع إلى مايسمى بنقص السيطرة المخية Lack of Cerebral Dominance، ويرى ستراوس ولـهيتين Strauss and Lehtinen أن التلف المخى البسيط Minimal Brain injury هو السبب الذى يمكـن خلـف عـدم القدرة على التعلم حالة ويذهب سميث وكاريجان Smith and Carrigan

(١٩٥٩) إلى أن عدم القدرة على التعلـم ترجـع حالـة الاضطـراب الـهرمونى واضطـراب الكيميـاء الحيويـة للجسـم· Endocrine Disturbance and chemical imbalance Blan (١٩٦٤)، بينما يذهـب جـان Gann (١٩٤٥)، وفابيان Fabian (١٩٥١)، وفورهاوس Vorhaus إلى أن ذلك يرجع إلـى عـدم الوصول إلى حالة النمو الكامل من الناحية الوظيفية under Development of Directional Function، ويذهب درو Drew (١٩٥٦) إلى أن الصعوبة ترجـع إلى:

Hereditary Delayed Development of Parietal Lobes

بينما ايستس Eustis (١٩٤٧)، وهاريس Harris (١٩٥٧) يذهبا إلـى أن صعوبات التعلّم ترجعَ إلى: الايقاع المتباطئ للنضج العصبى العضلى·
Slow Tempo of the neuromuscular maturation

أما أوسلون Oslon (١٩٤٠) فيشير إلى أن عدم القدرة على التعلم ترجـع إلى تأخر النمو العام General Development

٢- اتجاه أو نظريات العوامل والاعراض المتعددة :

Multlple factors sumptomatology :

وهذا الاتجاه ينظر إلى الاعراض المرضية الشائعة لدى ذوى الصعوبـات باعتبار زملة الأعراض هذه تمثل أسباباً لصعوبة التعلم، وهو اتجـاه يرجـع إلـى مالمكويسـت Malmouist (١٩٥٨)، ومونـرو Monro (١٩٣٢)، وروبنسـون Robinson (١٩٤٦)، وتراكسـلر وتونسـتيد Traxler and Tawnsend (١٩٥٥)· ومن أهم أكثر الأعراض المرضية المتعددة طبقاً لما يراه أصحاب هـذا الاتجاه هى العيوب البصرية والسمعية Vlsual and auditory dificits، غـير المناسب Inadequate readiness، والعوامل البدنية Physical factors، مثـل الحيوية المنخفضة Low vitality، مشكلات الكلام Speech prblems، العوامـل الخاصة بالشخصية personality factors صعوبات التوافق الاجتمـاعى Social adjustment difficulties

٣- الاتجــــــاه السلوكـــــــى :

Behavioral approache

وهو منهج ينظر إلى أسباب صعوبات التعلم من وجهة نظر ما يظهر مــن أعراض ترتبط بصعوبات التعلم.

وهو منهج يعد من أحدث المناهج فى النظر إلى أسباب صعوبات التعلــم من ناحية الأعراض فقط كما أنه يلقى اهتمام المهتمين بعلاج صعوبات التعلم.

ولعل من أهم القصورات والعيوب الأكثر تواتراً وشيوعاً والتـــى تعتــبر أسباباً لعدم قدرتهم على التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم كما يرى أصحـــاب هــذا الاتجاه هى عيوب: الادراك البصرى والسمعى. سرعة الإدراك، قوة الاغلاق فـــى مقابل التشتت Strength of clouser aganist distraction، والتمييز الســمعى والبصرى Discrimination المهارات الصوتية Phonics skills وهذه المهارات مثل التوليف، الترابط السمعى، البصرى ومدى الذاكرة البصرى السمعى والتعــرف أو الادراك اللمسى الحسى Kinesthetic Recognition، والجانبيــة Laterality، والمتضادات اللفظية Verbal oppsites، والتناسق البصـــرى- الحركـــى Eye-hand coordination، والصورة الجسمية Body image.

(Bateman : 1967: 13-14)

♦ افتراضات لى سوانسون وكيغ

وهو اتجاه لا يختلف كثيراً عن الاتجاه الثانى إذ ترى لـــى سوانســـون وكيــغLee swanson and keog (١٩٩٠) فى معرض شرحهما للافتراضات التـــى تكمــن خلف صعوبات التعلم إلى أنه كان بضمـــن الافتراضـــات الشـــائعة والاســتنتاجات المبكرة هى أن صعوبات التعلم نتيجة مباشرة لوجود عيوب نيرولوجية أو لعيـــوب خاصة بالجهاز العصبى المركزى، وهذه الافتراضات ما هى الا نتيجة قامت اساســاً على تقارير التشخيص الكلنيكى فى مجال الطب المرضى الباحث عـــن الأســباب،

ففكرة خلل بسيط فى وظائف المـــخ Minimal Brain Dysfunction، جـــاءت اصلاً من افتراضات تشخيصية تخص الاصابة أو التلف العصبى، وهى افتراضـــات لاقت قوة دفعها mpetus من أعمال ستراوس، وكيفارت ولهتينين، وقد دعم ربـــط هذا الافتراض بصعوبات التعلم كريك شانك. أما الافتراض الثانى: فهو الذى ينظـــر إلى صعوبات التعلم من زاوية التناقض بين الاستعداد لدى الفرد وتحصيله الفعلـــى، وهو اتجاه يلقى قبولاً لدى كل الهيئات الدولية المهتمة بالمجال ويظهر واضحاً وجلياً فى تعريفاتها، وهذا الافتراض يعد افتراضاً جوهرياً وذات اهمية وذلك لأنه ينطـــوى من الناحية العملية على محك اجرائى للتفريق بين الأفراد ذوى صعوبـــات التعلـــم وكذلك المتخلفين عقلياً. أما الافتراض الثالث : الافتراض الـــذى ينـــص علـــى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم أطفال يظهرون فشلاً دراسياً غـــير متوقـــع فـــى واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ومثل هذا الافتراض يمكن أن نسميه وكمـــا تدعى لى سوانسون وكيخ- بالافتراض النوعى أو الخاص Specific إذ لا يحـــدث مثل هذا الافتراض ولا يتحقق الا مع فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب إن الافتراضين الثانى والثـــالث يمثـــلان افـــتراضين نوعيين اذ هما لا ينطبقا فقط إلا على فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم مما يجعـــل من صعوبات التعلم مجالا محددا وقائما بذاته ومنفصلا عن غـــيره مـــن مجـــالات وفئات الأطفال أو المتعلمين غير العاديين من زاوية التعلم المرضى إن جاز لنا هـــذا التعبير. الأمر الذى يجعل من هذين الأفتراضين متضافرا مع ما ذكر ســـابقا ســـترا وحجابا عن الخلط بين فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم وفئات الأطفـــال الأخـــرى مثل فئة الأطفال المتأخرين أو المتخلفين دراسيا، وفئة الأطفال ذوى مشكلات فـــى التعلم، وكذلك فئـــة الأطفـــال الذيـــن يشـــار إليـــهم بالأطفـــال الـــ Learning Difficulties.

ولعل من الملاحظ ايضا من وجهة نظر مؤلف الكتاب أن هذه الافتراضات دارت حول سبب داخلى باطن وعرضين خارجين ظاهرين، أما عن السبب فذلـــك

الذى يمكن الاشارة إليه اجمالاً فى وجود قصورات فى الجهاز العصبى المركـــزى، أو وجود خلل خاص بالنواحى الفسيولوجية أو العضوية. أما عن العرضين فـــهما عرضين متصلين غير منفصلين، ومتكاملين غير منعزلين، الا وهما وجود تنـــاقص بين القدرة العقلية العامة والتحصيل، أى يوجد تنـــاقض بيـــن التحصيـــل المتوقـــع والتحصيل الفعلى، أما العرض الثانى فيتلخص فى الفشـــل الدراســـى فـــى مجـــال أكاديمى دون غيره، وهو عرض يشير إلى تبعثر أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم وعدم اتساقه فى انجاز وأداء المهام الأكاديمية التى توكل إليهم، كما يشير ايضاً إلـــى عدم اتساق الأداء فى المجالات الأكاديمية التى تمثل موضعاً للفشل من يوم لأخر.

ولعل هذين العرضين من أهم الاعراض التى تميز مجال صعوبات التعلـــم عن غيره من المجالات التى تشابهه وتتشابك معه، إذ أن هذين العرضين يعدا مـــن الأعراض التى تميز فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن الفئات الأخرى، ومن ثـــم فإن المؤلف يشير إلى ضرورة التأكيد بالأهمية على ما تقدم لأن ذلك وكما اســـلفنا القول ونكرره مراراً يوفر نوعاً من التحديد والخصوصية والاستقلاليه لهذا المجـــال عن مجالات الاعاقات الأخرى من الوجهة التربوية والتعليمية.

وحرى بالملاحظة أن الافتراضات التى ذكراها لى سوانسون وكيخ تعـــد من الأهمية بمكان لأنها تثير من وجهة نظر المؤلف إلى قضية التشتت وعدم التوحد فى النظر إلى مجال صعوبات التعلم، وهى افتراضات تقع فـــى نوعيـــن كبـــيرين أحدهما يمثل الافتراض الطبى والعضوى بوجه عام، وثانيـــهما وهـــو الافـــتراض التربوى على الاجمال.

فـــ الأول ينظر إلى الأسباب، والثانى ينظر إلى الأعراض وهو ما يمثـــل فضاً للاشتباكات الناتجة عن كثرة الأعراض والأسباب والخصـــائص، ليـــس هـــذا فحسب بل تلقى هذه الافتراضات الضوء لمن اراد أن يخوض فى تحديـــد مفـــهوم صعوبات التعلم إلى أن هناك نوعين من التعريفات الا وهما:

التعريفات الطبية : وهى تعريفات تميل إلى النظر لمجال صعوبات التعلم من زاوية الأسباب العضوية والفسيولوجية باعتبارها عوامل تكمن خلف الصعوبة ويرتبط بها العديد من الاعراض التى تتسق وجنس هذه الأسباب.

التعريفات التربوية أو السلوكية: وهى تعريفات تركز فى النظر إلى مجال صعوبات التعلم على نمو القدرات وتقصرها فى جانب عدم نموها بطريقة غير منظمةأو متسقة Uneven Growth

Pattern Development، أسباب عقلية أو حسية، كما يركز ايضاً على التباين بين التحصيل الأكاديمى والقدرة العقلية للفرد.

◆ **افتراضات اخرى :**

فى بحث للدكتور مصطفى كامل (١٩٨٨) نجده يشير اشارات مجملة إلى بعض الافتراضات التى تمثل أسباباً وتفسيرات لحدوث صعوبات التعلم، ولعل من أهم هذه الأسباب على الاحمال هى مجموعة العوامل الفسيولوجية.. حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن هذه العوامل الفسيولوجية مثل الخلل الوظيفى البسيط فى المخ يؤدى إلى تغير فى وظائف عقلية معينة تؤثر بدورها على مظاهر معينة من السلوك لدى الطفل أثناء تعلمه مثل عسر القراءة Dyslexia واختلال الوظائف اللغوية.

أما ثانى هذه التفسيرات فهى التفسيرات التى يمكن ردها إلى النظريات المعتمدة على ظروف التعلم Setting Based، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن كثيراً من العوامل البيئية تسهم فى خلق اضطرابات تعلم لدى الأطفال العاديين، أو فى تضخيم نواحى الضعف الموجودة فعلاً، ولعل من أهم تلك العوامل البيئية التى يمكن أن تسهم فى وجود صعوبات التعلم، التغذية غير الملائمة، والاستثارة غير الكافية، والفروق الاجتماعية والثقافية، والمناخ الانفعالى غير الملائم، والسموم البيئية والتدريس غير الفعال. ولهذا- وكما يقول مصطفى كامل- فقد ذهبت باتمان

(١٩٦٤) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم ينبغى أن يستبدل بمصطلح صعوبات التدريس Teaching Disabilites مما يشير إلى أن التركيز على عدم ملائمة مهارات المعلمين وبيئة التدريس على جوانب النقص لدى الطفل.

(مصطفى كامل: ١٩٨٨)

وفى هذا الإطار ايضاً نجد سميث ونيلسوورث (Smith and Nelsworth: 1979: 317-318) يشيرا (١٩٧٥) إلى أن استقصاء لهما لأكثر من (٢٠٠٠٠) كتاب ومقال حاولت معظمها تفسير صعوبات التعلم قد أدت إلى توفر عدد لا يمكن حصره من الأسباب، كذلك أدى هذا الاستقصاء إلى التوصل إلى وجود العديد من النظريات المتناقضة فى هذا الجانب فهناك مثلاً: التوجهات الطبية والتى تعطى العديد والعديد من الأسباب لصعوبات التعلم وهى من الكثرة بمكان إلى الحد الذى يصعب حصره، وهناك التفسيرات غير العصبية، والتى تركز بدورها على أسباب غير التى تركز عليها التفسيرات الأولى، وتورد العديد والعديد من التفسيرات التى يضيق معها الوقت للحصر، الا أن سميث ونيلسوورث يشيرا إلى أن محاولتهما هذه انما جاءت فى محاولة منهما لرأب الصداع الناتج عن الخلاف الشديد حول الأسباب العضوية والعصبية لصعوبات التعلم، وعدم الاتفاق حول ذلك، ومن هنا فقد رأى البعض منهم فى محاولة فحص واختبار البيئة المحيطة بالطفل وليس الطفل ذاته فى محاولة منهم لتحقيق نوع من الفهم العملى والاجرائى.

ومن هنا فقد رأى بعضهم أن هناك العديد من العوامل غير العضوية التى يمكن أن تمثل أسباباً لصعوبات التعلم وتتمثل فى :

- ١- التدريس غير الفعال poor Teaching
- ٢- عدم مناسبة مناهج الدراسة.
- ٣- نقص الدافعية.
- ٤- النقص فى درجة البنية اللازمة للبرنامج التعليمى

Lack of Degree of Structuse necessary in Educatonal Program.

ويشير سميث ونيلسوورت إلى أن هذا التصور يؤدى إلى عدة نقاط جديرة بالملاحظة تتمثل فى:

- أن هذا القصور سوف يرجع الأسباب المسئولة عن الفشل فى التعلم أو عدم القدر على التعلم على التربويين وليس على الطفل.
- أن هذا التصور سوف يتعامل مع عوامل قابلة للملاحظة وهى عوامل يسهل التحقق من فاعليتها أو عدم فاعليتها.

ويرى مؤلف الكتاب أن ما تذهب إليه باتمان (١٩٦٤) وما يشير إليه سميث ونيلسورت (١٩٧٥) من رد أسباب الصعوبة فى التعلم إلى عوامل بيئية أيا كان نوعها يعد مذهبا لا يتفق وطبيعة مجال صعوبات التعلم، والا لو كان ما ذهبوا إليه صحيحا فإن سؤالا محوريا سوف يثار وما الفرق إذن بين فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم وفئة الأطفال المتأخرين أو المتخلفين تحصيليا؟ ثم ما لفرق بين مفهوم صعوبات التعلم Learning Disablites والمفهوم الأجنبى Learning Difficulties.

ولعل ما أوردناه فى الفصل الخاص بالفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى يعد أبلغ دليل على زيف ما ذهب إليه باتمان (١٩٦٤)، وما ذهب إليه سميث ونيلسوورث (١٩٧٥).

وإن كان سميث ونيلسوورت يتعللا فى التمسك بهذه الأسباب ذاهبين فى ذلك إلى أن هذه الأسباب يمكن ملاحظتها ورصدها بسهولة غاضين الطرف عن تلك الأسباب الخفية والتى تعد حقيقة من وجهة نظر مؤلف الكتاب، أنما يعد نوعا من التساهل الذى يضر بالعلم وأهله ويضر بالمتعلم وربعه، لأننا عندما نركن إلى مثل هذه الأسباب البيئية باعتبارها الأسباب الوحيدة والأكيدة فإن ذلك يمثل دعوى صريحة لعدم دراسة الطفل دراسة متأملة للبحث عن الأسباب التى تكمن بداخله حتى يتم علاجها بعد فهمها وتشخيصها، زد على ذلك أن دراسة طبيعة مفهوم

صعوبات التعلم كما وردت فى الفصل الخاص بهذا الجانب من هذا الكتاب فيه تؤيد صدق ما نذهب إليه، وبها من الرد الكافى على خطأ ما ذهبوا إليه، إذ كيف يمكن قبول ما ذهبوا إليه وقد اتفقت جميع تعريفات صعوبات التعلم إلى أن سبب الصعوبة يعد داخلى وليس خارجى، وهنا نعيد مؤكدين بقول صريح فصيح مللنا من اعادته واجترارة مراراً على طول هذا الكتاب وعرضة، هذا القول ومفاده:

"إن من يقول بأن صعوبات التعلم ترجع إلى أسباب أو عوامل خارجية فقد خلط بين صعوبات التعلم ومفاهيم أمراض التعليم الأخرى ومحاولة احضار الدليل والشاهد على تخطئة ما ذهبوا إليه فإنه يدعونا لإعادة ما أوردناه فى الفصل الخلص بمفاهيم صعوبات التعلم والفصل الخاص بمفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى، مشابهة إنما يعد ضرباً من الاطناب والاعادة التى لا تستقيم مع اقتصاديات العلم. ولقد صدق ميلتون بروتون ورفاق (١٩٧٩: ١٥-١٦) حين يقولون:

"ومع أننا نعيش فى عصر الفضاء، إلا أنه ما يزال يحكم على كثير من الأطفال بأنهم مضطربون انفعالياً فى حين أنهم ليسوا كذلك، ويوصف كثيرون بأن قدرتهم العقلية متدنية أى متخلفين عقلياً ولكنهم فى واقع الأمر ليسوا كذلك، ويحكم على كثير من الأطفال بأن يقضوا حياتهم كلها فى مؤسسات خاصة فى الوقت الذى لاينبغى لهم أن يكونوا....!!

.... أنهم اذكياء لكن اغبياء .!!

وإن كانت السيده باربارا باتمان يرى أنه يجب أن يتم تبديل مصطلح صعوبات التعلم بمصطلح صعوبات التدريس فإن المؤلف لا يملك سوى أن يقول استلهاماً مما سطرة سابقاً لا ؟!!

لأن من كانت مشكلته فى التعلم ترجع إلى عدم كفاءة المعلم فإننا يجب أن نقول بأن المعلم لدية صعوبة وليس الطفل هنا ذو صعوبة لأن سبب الصعوبة داخلى، وسبب التأخر الدراسى يقع فى كثير من الأحايين لعوامل خارجية !!

إن ما يحاول المؤلف التركيز عليه هو وضع حدود فاصلة بين المفهوم موضوع الدراسة والمفاهيم الأخرى القريبة الشبه به رامياً من وراء ذلك إلى تفريد مجال صعوبات التعلم، وفى التفريد به ارتقاء للعمل، ودفع لمزيد من البحث، وتطوير لأساليب وأدوات واجراءات وطرائق تشخيص وعلاج أمراض التعلم، والبحث عن آليات جيدة وجديد للتعامل مع مشكلات المتعلمين وخاصة الأطفال منهم، واستحداث طرائق ومناهج جديدة تقوم على الفهم الدقيق والمتخصص لطبيعة الفرد والمتعلم وأسلوب تفكيره وجنباته النفسية متفرقة ومجتمعة ومتفاعلة ومتكاملة، فيتضح فهمنا للجزء وعلمنا الدقيق بالكل الذى لا يقبل التجزئة، أما خلاف ذلك ففيه عودة إلى الوراء فى فهم الطفل والكبير المتعلم، وفى ذلك تسطيح مخل وتكبيل للعقل بأن يسيح فى سجايا النفس البشرية وخباياها رصداً وفهما وتشخيصاً وعلاجاً.

إننا لا ننكر أثر العوامل البيئية ودورها فى تصعيد مشكلات التعلم وأمراض التعلم بعامة وصعوبات التعلم كمجال نوعى بخاصة إننا ننظر إلى هذه النواحى البيئية على أنها أسباب فى مجال التأخر أو التخلف الدراسى لكنها لا تعدو عوامل مصاحبة للصعوبة وعلى أكبر تقدير ينظر إليها على أنها عوامل تزيد من حدة الصعوبة وتسارع بها، لكن يبقى السبب المنشئ للصعوبة داخل الفرد المتعلم.

إن مثل هذه النواحى البيئية فى اطار ما ننظر إليه ونريد أن نؤكده يعد مشابهاً تماماً لرجل يعانى من مرض فى أسنانه سببه يعود إلى وجود سوسة لكن شربه للمواد الباردة أو احتسائه لا كواب الشاى الساخنة سوف يزيد من الاحساس بالألم ويزيد من سرعة التسوس إن اهمل غسلها، وكذلك العوامل البيئية، فى مجال صعوبات التعلم.

أن مثل هذه النواحى البيئية فى اطار ما ندعية فى مجال صعوبات التعلم يمكن تشبيها بحالة فرد مريض بالتهاب كبدى وبائى سببه الفيروس (C)، أو (B) فمثل هذا المريض كبده لا يعمل بكفاءة ويعانى من خلل فى وظائفة تظهر بشكل

معين فى التحليل ولكن هذا المريض سوف تختل لديه وظائف الكبد بشكل ملحـــوظ إن هو أهمل ارشادات الطبيب الغذائية كأن يذهب يفرط فى أكل الدهـــون وكذلـــك العوامل البيئية فى مجال صعوبات التعلم.

ان ما يرفضه المؤلف أن تختلط الأمور وتصبح العوامل الخارجية التـــى تعد وصفاً ملازماً لحالات المتخلفين تعليمياً و المتأخرين دراسياً، أو ذوى مشـكلات التعلم عواملاً للصعوبة فى التعلم.. فهذا أمر يرفضه طبيعة المجال وخصوصيـــة مفهوم صعوبات التعلم والتى تشير جميعها على أن صعوبة التعلم مصدرها داخـــل الفرد فقط.

صحيح أن هذه العوامل قد تختلط مع العوامل ونواحى العجز داخل الطفـل صاحب الصعوبة فى التعلم فتزيد منها وتعمق من أثارها؛ الا أن المشـــكلة هـــو أن صعوبة التعلم لا ترجع فى الأصل إلى هذه العوامل.

ومن هنا فإن المشكلة التى تواجه أساتذة التربية وعلم النفس هـــو كيفيـــة عزل أثر تفاعل العوامل الداخلية التى تعد سبباً للصعوبة؛ وأثر العوامل الخارجيـــة والتى لا تعد فى جوهرها اصلاً أو سبباً لصعوبة التعلم بل تزيد منها فقط باعتبارهـا خبرات سيئة تسهل الطريق للإعاقة أو من درجـــة تـأثير الاعاقـة أو الصعوبـة الموجودة بالفعل.

فلو فرضنا أن العوامل الداخلية التى تسبب الصعوبة هى س وينتج عنـــها أثراً معوقاً للتعلم هو (ص).

فإن س ←——— ص،

فلو كانت هناك مجموعة من العوامل البيئية كالتى تم ذكرهـــا هـــى (ع) وأدت إلى تعويق التعلم أو المساهمة فيه بقيمه مقدارها (ى) فإن ع ←——— ى



فإن كم التعويق فى التعلم هو(ص + ى) والتفاعل بينهم، وهو كم ناتج عن(س + ع) والتفاعل بينهما. فتصبح المشكلة هى كيفية عزل العوامل (س) عن العوامل المسببة (ع)، وعزل الأثر (ص) عن الأثر (ى) وكذلك عزل الاثر الناتج عن تفاعل (ص)، (ع).

أما الاتجاه الثالث فهو متعلق بوجهة نظر النظريات المتعلقة بمهام التعلم Task setting والتى ترى أن العمل المدرسى غالباً مالا يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال فى القدرة وفى أساليب التعلم، ويمكن أن تسهم هذه المهام فى صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التى يدرس بها لها ليضاهى أولا يناسب ما يعرفه التلميذ والكيفية التى يتعلم بها.

(مصطفى كامل: ١٩٨٨: ٢١٧- ٢١٨)

وهو اتجاه ايضا يرفضه المؤلف تمسكا بأن صعوبات التعلم لا ترجع فى أصلها إلى أية عوامل بيئية، وانما ترجع إلى أسباب داخل الفرد كما أن مثل الحالة المذكورة لدى أصحاب النظريات الأخذة بمهام التعلم يمكن أن نسميها حالة مدرس يعانى من صعوبة لا طفل يعانى من صعوبة لأن مجال صعوبات التعلم يخلى أن يكون مصدر الصعوبة بيئى الأصل.

وهو ما يمثل هنا مكمن الصعوبة فى مجال صعوبات التعلم. إذ كيف يمكن عزل أثر البينة بصورة اجرائية وعملية تتفق مع طبيعة مفهوم صعوبات التعلم، وان كانت هذه الطبيعة المميزة للدراسات الإنسانية بعامة والدراسة فى مجال صعوبات التعلم بخاصة فـ الأمل معقود فى تطور العلوم الإنسانية والتصميمات التجريبية والأساليب الأحصائية فى عزل أثر مثل هذه المتغيرات.

ان العوامل البيئية تعد من العوامل المساعدة فقط فى موضوع أسباب صعوبات التعلم، وهنا يشير كريك شانك (١٩٧٨) إلى بعض الأسباب البيئية

المتمثلة فى نقص الخبرة التعليمية، وسوء التغذية، أو سوء الحالة الصحية، أو قلة الفرصة للتدريب، أو اجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، باعتبارها عوامل تزيد من الصعوبة فى التعلم. أما بوش وفاغ Bush and Waugh (١٩٧٦) فيركز على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، الا أن كريك شانك يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبة التعلم وهو رأى يتفق مع ما يؤكد عليه المؤلف مرارا.

وقد ذهب بوش وفاغ Bush and Waugh (١٩٧٦) إلى ان أسباب صعوبات التعلم يمكن ان ينظر إليها فى ضوء أربع مراحل متدرجة زمنيا وهى:

المرحلة الأولى : وتمثل مرحلة الأسباب الأولية وتتضمن الأسباب الخلقية والأسباب المكتسبة.

المرحلة الثانية: وهى مرحلة أصابة الدماغ نتيجة لأسباب المرحلة الأولى وللأسباب الكيميائية، والأسباب الأنفعالية والأسباب المتعلقة بعوامل النضج وأخيرا الأسباب المتعلقة بعوامل الخبرة.

المرحلة الثالثة : وهى مرحلة الخلل الوظيفى فى الأدراك وتكوين المفاهيم والتذكر نتيجة لأسباب المرحلتين الأولى والثانية.

المرحلة الرابعة: فهى مرحلة تمثل نتائج الخلل الوظيفى فى الادراك وتكوين المفاهيم والتذكر والتى تبدو فى الاضطرابات الفسيولوجية والنفسية والادراكية الخاصية بالتعلم.

(الروسان : ١٩٨٧: ٢٥٣)

والملاحظ أن افتراضات بوش وفاغ Bush and Waugh (١٩٧٦) لم تتطرق إلى الجهاز العصبى المركزى والخلل فيه باعتباره السبب الرئيسى والمحورى فقط التى تدور حوله كل الافتراضات النظرية الخاصية بتفسير صعوبات التعلم، بل وجعلت هذه الافتراضات الخلل فى العمليات الكيمائية ايضا اصلا لصعوبة التعلم ومنشئة لها، ولعل تصورنا هذا ناجم من أن بوش وباغ لم

يذكرا ما المراد بالأسباب الخلقية وما إذا كانت تعنى عبـارة الأسـباب الخلقيـة أو تتضمن خلل أو عيب فى الجهاز العصبى المركزى أم لا؟ الا أنه قـد ربـط فـى تفسيره بين الاسباب العضوية الداخلية، والعمليات النفسية، والتفاعل بينـهما، ومـا يمكن ان يظهر من خلل فيهما فى عدم قدرة الفرد علي اكتساب المعرفة وتفعيلها.

وعلى أية حال فإن الافتراض القائل بأن اضطـراب عمليـات الكيميـاء الحيوية والعمليات العضوية الداخلية للأفراد ذوى صعوبـات التعلـم، يعـد مـن الافتراضات التى دارت حولها بعض التفسيرات فيما سبق من هذا الكتاب، ويـزاد على هذه التفسيرات ما اشار إليه بهل وباركيز Pihl and Parkes (١٩٧٧) حيـن اشارا إلى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى خلـل مخـى وظيفـى Cerbral dysfunction، أو أصابة دماغية بسيطة (M.B.D)، أو من الممكـن أن يكـون سبب هذه الصعوبات هو اصابة هؤلاء الأطفال بتلف عصبى يرجع فى أصلة إلـى تسمم مزمن Chronic poisoning حيث أظهر التحليل الكيمائى لعينـات الشـعر التى أخذت من الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى أنه توجد كميات كبيرة من عنصر الكادميوم Cadmuim والرصاص lead وكلاهما من العناصر الثقيلة السامة.
(Clay and sauter, 1985: 476)

وفى ضوضاء الأصوات والافتراضات العملية التى دارت حول وتدور فى بحث أسباب صعوبات التعلم نجد ميليتون بروتون وسيلفيا رينشارد سون و تشـارلز ما بخيل Milton Bruttan, sylvia Richordson and charles Mangel (١٩٧٩).

يتساءلون على حد تعبيرهم ...

ما علة الطفل ذو صعوبة فى التعلم ؟

لكنهم يجيبون على الفور:

أن العلم لا يملك جوابا قاطعا، ولكن المفهوم السـائد حاليـا يفـترض أن الجهاز العصبى المركزى لا يعمل بشكل طبيعى لأحد سببين وهما:



١- ربما أن الجهاز العصبى المركزى قد أصيب بتلف بسبب مرض أو اذى. وقد يحدث ذلك قبل الولادة أو فى أثنائها، أو خلال سنوات الطفل الأولى.
٢- قد يتأخر أو يختل تطور الجهاز العصبى المركزى وهو ما يسمى عادة بالتأخر النضجى أو بالأنحراف التطورى، وهو مفهوم- أى التأخر النضجى- يعنى أن الجهاز العصبى لهذا الطفل لا يتطور بالسرعة نفسها التى يتطور بها الجهاز العصبى لدى اقرانه من الأطفال ولذلك لا تكون عناصر سلوكه أو تعلمه عادية، وهو ما يعنى فى النهاية بالنسبة للطفل أنه يعانى من ضعف فى مواءمة حركات جسمه وفقدانه التناسق العام فى الناحية الحركية، أو أنه يعانى من ضعف التآزر البصرى- الحركى، كما يجعلهم يعانون من صعوبة التحكم فى اندفاعاتهم أو مدى انتباهم ومداومة تركيزهم على المهام الاكاديمية الموكلة إليهم، كما أنهم سوف يعانون من مشكلات فى الكلام.

(ميتنون بروتون وآخرون: ١٩٧٩: ١٤)

ويوضح الزراد (١٩٩١: ١٣٠-١٣١) تقسيما أخر للعوامل التى تمثل أسبابا لصعوبات التعلم، تقسيما يقوم على نتائج الدراسات السابقة فى مجال صعوبات التعلم، ذلك التقسيم الذى ينقسم إلى خمسة عوامل رئيسة تتمثل فى :

١- العوامل الوراثية.
٢- اصابات الدماغ قبل، أو اثناء الولادة، أو بعد الولادة مما يؤدى إلى اضطرابات بسيطة فى الدماغ وبالتالى إلى اضطرابات السلوك.
٣- عوامل كيميائية حيوية مثل الأدوية والعقاقير، والفيتامينات والأحماض الأمينية.
٤- الحرمان البيئى الحسى: حيث أن ضعف الأحساس المبكر وعدم تعرض الطفل لخبرات متنوعة يؤدى إلى ضعف الادراك.
٥- سؤ التغذية الشديد واضطرابات الأيض.

والملاحظة الجديرة بالاهتمام هى أن استقصاء الزراد (١٩٩١) قـد أورد بعض العوامل الأخرى التى يمكن أن تسهم بدور كبير فى وجود صعوبات التعلـم وهى مجموعة العوامل التكوينية وهى مجموعة من العوامل من وجهة نظر المؤلف ليست وراثية ولا بيولوجية بالاحساس العام، وهى عوامل وظروف تحيط بـالجنين أثناء الحمل وقبل الولادة وأثنائها، ومن الباحثين من يرى أنها تمتد إلى الأيام الأولـى من حياة الطفل، ومن هذه العوامل والظروف التكوينية: تناول الأدويـة والعقـاقير، والمخدرات، والمشروبات الكحولية، والتدخين، وكثرة التوتر والانفعال، واتجـاه الام السالب نحو الحمل، وسوء التغذية والنقص الحاد فى تغذية الام اثنـاء الحمـل، أو أصابتها أثناء الحمل ببعض الامراض مثل الزهرى أو الحصبة الالمانيـة، وعسـر الولادة، والابتسار، والضغوط الفيزيائية على الجمجمـة أثنـاء الـولادة، ونقـص الاكسجين اللازم للوليد بعد الولادة مباشرة٠

وبعد٠٠٠٠٠

وماذا نستفيد من النموذج الطبى أو العضوى؟

ان أفضل ما يمكن الاستفادة به من هذا الاتجاه هو أخذ الحيطـة والحـذر للوقاية من الاصابة بمعظم هذه الأسباب وذلك من خلال:

١- أخذ الحيطة والحذر Provislon بتوفير أفضل الظروف والتدابير اثناء الـولادة والتى تؤدى إلى التحكم فى العديد من العوامل مثل تفـادى الاصابـة البدنيـة Physical Truma ٠

٢- عدم تعاطى المخدرات أو الأدوية الطبية أثناء فترة الحمل Pregnancy٠

٣- الابتعاد عن سؤ تغذية الام أثناء فترة الحمل Malnutrition of the Mother during pregnancy ٠

٤- تجنب اصابة الجهاز العصبى المركز أثناء الولادة أو قبلها أو بعدها بقليل وذلك كما يحدث فى حالات نقص تدفق الاكسجين إلى مخ الوليد anoxia٠

٥- تجنب الاصابة الدماغية أو التلف المخى الناتجة عن استخدام الأدوات الطبيـة أثناء الولادة٠

٦- أن تكون هناك عناية زائدة بالأطفال فى السن المبكرة.
٧- دراسة أفضل حالات أو شروط أو ظروف الضبط للأمراض التى تمنع أمراض الطفولة والحوادث التى تسبب التلف المخى.
٨- التشخيص والعلاج المبكر للمشكلات العضوية والتعليمية التى يمكن ان يتعرض لها الأطفال أو تعرضوا لها بالفعل فى سن مبكرة.

(Smith and Nels worith: 1975: 319)

• النموذج النفس- عصبى :

يرى كاغ Keogh (١٩٧١) أن هناك عدة أسباب رئيسة تعتبر سببا فى وجود صعوبات التعلم وهى:

١- الاعاقة النيرولوجية Neurological impairment .
٢- صعوبة اكتساب المعلومات والتى تنشأ من التداخل interference بين الحركة الزائدة وغير العادية والمعلومات، هذا التداخل الحادث يؤدى فى النهاية إلى تدخيل مشوش للمعلومات أثناء الاكتساب.
٣- مشكلات عملية اتخاذ القرار، حيث أن النشاط الزائد يجعل هؤلاء الأطفال والتلاميذ متسرعين إلى درجة كبيرة فى اتخاذ القرار دون أن يكون لديهم المعلومات الكافية التى تؤهلهم لأن يكونوا أكثر ترويا فى اصدار الأحكام والقرارات، كما أن صفة النشاط الزائد تجعلهم لا يركزون بعناية فيما هو موكل إليهم.

(Gearheasr and weishahan: 1980: 161)

والملاحظ من خلال تفسير كاغ لأسباب صعوبات التعلم أنه نأى بعيدا بعض الشيئ عن التركيز بشدة على اصابات الجهاز العصبى المركزى واختلال وظائف كسب عادة ما تدور حوله نظريات واتجاهات وتفسير صعوبات التعلم، حيث نجد أن كاغ يورد فى تفسيره أسبابا أخرى تتعلق بالانتباه والادراك والتشتت فيهما، الأمر الذى يفوت على المفحوص استدخال العديد من المثيرات ذات العلاقة المرتبطة بالمهمة المؤكلة إليه، فضلا عن أننا نجد كاغ يلوح إلى قصور تجهز

هؤلاء الأطفال للمعلومات وعدم ترويهم فى اتخاذ قراراتهم، وفحص البدائل المتاحة الممكنة لاختيار أنسب وأفضل هذه البدائل باعتبارها مثيرات تمثل محتوى المهمة الموكلة إليهم، وهى عبارة متضمنة أيضاً النواحى الوجدانية والادراك وأثرها فى صعوبة التعلم لدى هؤلاء الفئة، ومن هنا نجد كاغ ودنلون Keogh and Donlen (١٩٧٢) يؤكدا على أن العيوب الادراكية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تعد من العوامل التى تكمن خلف صعوبات التعلم ولعل أهم هذه العيوب الادراكية هى عدم ثبات هؤلاء الأطفال ادراكياً، واتسامهم بأسلوب ادراكى شمولى Global وغير متمايز الامر الذى يؤدى إلى غموض الموقف التعليمى.

.*(Blackmen and Goldstien: 1986: 107)*

ويذهب لى سوانسون وكاغ Leeswanson and Kecgh (١٩٩٠) أيضاً فى نفس الاتجاه عند معرض تفسيرهما لأسباب صعوبات التعلم حيث يشيرا إلى أن انخفاض التحصيل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عما يوازى نسبة ذكائهم- باعتبار انخفاض التحصيل نتيجة ظاهرة للصعوبة- يرجع إلى عيوب الانتباه، تلك العيوب التى تتمثل فى وجود اضطراب فى هذا الجانب، الأمر الذى يؤدى إلى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على تركيز انتباههم بصورة أساسية على المهمة الأكاديمية التى يتم تعلمها؛ ومن ثم فإن هذا يؤدى إلى ضعف تقدمهم العلمى، وذلك كمحصلة طبيعية لتراكم الخبرة التعليمية المفقودة لنقص الانتباه.

(leeswanson and Keogh : 1990: 94)

ويشير مؤلف الكتاب إلى أن فكرة كمون الاضطرابات فى العمليات النفسية خلف صعوبات التعلم فكرة تلق قوة دفع كبيرة باعتبارها أسباباً لاضطراب تعلم هؤلاء الفئة من الأطفال- إذ المتأمل لنتيجة التعريفات التى أوردها المؤلف فى الفصل الثالث من هذا الكتاب يجد أن معظمها تتضمن عبارة "اضطرابات فى العمليات الأساسية".

وفى هذا الاطار يشير شيبرو وسميث وفوجير and Shipro, Smith vogir (١٩٨٣)، ويسلديك إلى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى قصور فى العمليات النفسية الأساسية.

(licht et- al: 1988: 208)

وفكرة وجود خلل فى الجهاز العصبى المركزى واضطراب العمليات النفسية الأساسية تعد فكرة متضمنة أيضاً فى العديد من تعريفات صعوبات التعلم وعليه فإن السؤال الذى يلوح فى الأفق من أين تأتى الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية؟ وما مصدرها؟

وللاجابة على هذا السؤال نجد العديد من الباحثين، وكذلك فى ضوء ما هو مسطور فى التراث النفسى أن هناك من يشير إلى رابطة من نوع ما بين قصور الجهاز العصبى المركزى واضطراب العمليات المعرفية.

وفى هذا الاطار يشير ديكى وكاندلر Deci and Chandler (١٩٨٦: ٥٨٧) إلى أن أصحاب المنهج التقليدى Tradiational، وهو المنهج الذى يركز على الناحية البيولوجية يرى أن صعوبات التعلم ترجع إلى قصور فى النواحى العصبية، وهى النواحى لها تأثير حقيقى على العمليات المعرفية وبالتالى على التحصيل الدراسى، إلا أنهما يشيرا إلى أن القصور فى النواحى العصبية لا يمكن قياسه أو التحقق منه بواسطة اختبارات القدرات مثل اختبارات الذكاء وهو ما يشكل صعوبة بالغة فى مجال صعوبات التعلم إذا سلمنا بما ذهب إليه أصحاب هذا الاتجاه، ويذهب كافال ورفاقة kaval et. al., (١٩٨٧: ٣٩) إلى انشاء رابطة بين الخلل فى الجهاز العصبى المركزى والخلل فى العمليات النفسية الاساسية يفسرون فى ضوئها اضطراب تعلم الأطفال ذوى صعوبات التعلم حين يشيروا إلى أنه طبقا للنموذج الطبى فإن صعوبات التعلم ترجع فى اساسها إلى وجود خلل فى الجهاز العصبى المركزى، وأن هذا الخلل فى الجهاز العصبى المركزى أدى إلى وجود اضطراب فى العمليات النفسية الأساسية والتى تؤدى هذه الاضطرابات بدورها إلى

اضطراب التعلم لدى هؤلاء الأطفال. وهى ايضاً الفكرة التى اكـد عليـها مكتـب الصحة والتربية والرخاء Heath, Education and wealfer عندمـا اكـد فـى تقرير خاص به سنة (١٩٧٧) عن أن الأسباب التى تكمن وراء صعوبـات التعلـم واضطراب العمليات النفسية الأساسية هـى عيـوب خاصـة بالجـهاز العصبـى المركزى.

(Mcknight: 1982: 35)

وقد ذهب بعض المتخصصين إلى أن انخفـاض تحصـل الأطفـال ذوى صعوبات التعلم عما هو متوقع- باعتباره نتيجة مباشرة للصعوبة- يرجع إلى وجود قصورات نيرولوجية Neuorological dificts، وأن هذه العيوب أو القصـورات تؤدى إلى التداخل interfere مع قدرة الطفل أو التلميذ على تجهيز المعلومات التى يتم استدخالها بصرياً وسمعياً (Leesewanson and keogh: 1990:94). كمـا أن الجهاز العصبى المركزى لدى هؤلاء الأطفال؛ يعانى من تـأخر فـى النضـج (النمو) الأمر الذى يعنى ان هذا الجهاز لا يتطور بنفس السرعة التى تتطـور بـها بقية الأجهزة والنظم لدى هؤلاء الأطفال أو بنفس المعدل فى النمو أو النضج لـدى أقرانهم العاديين، الأمر الذى يجعل عناصر سلوك وتعلـم هـؤلاء الأطفـال غـير عادية.

(بروتون وآخرون : ١٩٨٧: ١٠-٢١)

وتجدر ملاحظة أنه على الرغم من منطقية الربـط بيـن خلـل الجـهاز العصبى المركزى واضطراب العمليات النفسـية الأساسـية لـدى مجتمـع ذوى صعوبات التعلم، الا أن عملية قياس العيوب الخاصة بالجهاز العصبـى المركـزى عملية تخرج عن نطاق التربويين والمنشغلين بعلم نفس الفئات الخاصـة، كمـا أن وجود خلل أو عيوب خاصة بالنواحى العصبية أو العوامل الوراثية كشذوذ الجينـات والمورثات يولد احساساً باليأس من القدرة على علاج هؤلاء الأطفال لدى العديد من الباحثين- اذ كيف يمكن اصلاح هذا الخلل وخاصة اذا ما كان وراثيا؟

إلا أننا فى ذات الوقت نرى أنه رغم صعوبة التوصل إلى ما تقدم فى الوقت الحالى، إلا أن الأمر لا يقتضى التسليم باليأس من وجود حلاً لهذه المشكلة، لأن ذلك رهن بالتطور العلمى وتقدم الوسائل التشخيصية سواء كانت هذه الوسائل تنتمى إلى المجال الطبى أو تنتمى إلى المجال النفسى وقياسه، كما أن رفض فكرة الارتباط بين خلل الجهاز العصبى المركزى بالاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية لدى المتعلم تعد غير مقبولة علمياً. اذ تأبى لغة العلم الرفض لمجرد اليأس فى العلاج، أو الرفض لمجرد عدم وجود دليل قوى يوصل بالارتباط بين هذا وذاك، أو الرفض لمجرد الرفض.

ولعل مبعث عدم الرفض بوجود العلاقة يأتى من خلال ما يؤكده الكثيرون على وجود مثل هذه العلاقة، فمثلاً نجد شورت Shcrt (١٩٩٠) يشير إلى أن من أهم المتغيرات التى تسبب انخفاض تحصيل الأطفال ذوى صعوبات التعلم عما هو متوقع منهم يرجع إلى عيوب نيرولوجية، تلك العيوب والقصورات التى تؤدى إلى تداخل مع قدرة الطفل على تجهز المعلومات التى يتم استدخالها بصرياً، وسمعياً، وهناك تفسير آخر لهذا التباعد بين التحصيل والقدرة يرجع إلى عيوب الانتباه، والتى تتمثل فى اضطراب الانتباه الذى يؤدى إلى عدم قدرة الفرد على تركيز انتباهه بصورة أساسية على المهمة الموكلة إليه، أما التفسير الثالث فيعلل وجود فجوة gap إلى نقص الدافعية وقلة بهجة التعلم بالنسبة لهم اذ الطفل ذو صعوبة فى التعلم يتميز بأنه طفل غير فاعل فى عملية التعلم ولا يقل فكرة مسئوليته الكامة عن فشلة فى اداء المهام التعليمية، وكذا لا يعتبر مسئول مسئولية كاملة عن النجاح، أما التفسير الرابع فهو تفسير يرجع عملية الفرق بين التحصيل والذكاء إلى عيوب خاصة بتجهيز المعلومات مثل عيوب التشفير والتخزين، والاسترجاع.

ومنحى تفسير صعوبات التعلم نتيجة للارتباط بين خلل الجهاز العصبى المركزى والعمليات النفسية الأساسية نجد له صوتاً عالياً من خلال ما اشار إليه بور Baur (١٩٧٧: ٤١٥ - ٤٢٨) قائلاً:

إن الأطفال ذوى صعوبات تعلم يظهرون علامات تشير إلى وجود قصور عصبى مثل ضعف التناسق الحركى Coordination- Motor، وفى بعض الأحيان اضطراب بسيط فى وظائف المخ، لذا فإنه من المحتمل Presumed أن يكون هذا العامل ضمن العوامل التى تكمن وراء بطء تعلم الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وبرغم أن هناك اعداداً كثيرة بين الأطفال الذين يمكن وصفهم بأنهم ذوى صعوبات التعلم، الا أن بحوثاً قليلة نجدها وقد كرست devoted جهودها لاكتشاف أسباب بطء تعلمهم. ويضيف بور قائلاً: إن عيوب الانتباه من المعتقد أن تكون من العوامل التى تكمن خلف انخفاض أدائهم فى انجاز بعض المهام، لذا فقد اشير مبدئياً ومن خلال بعض الدراسات إلى أن عدم القدرة على الانتباه تعتبر من العوامل التى تكمن وراء بطء تعلمهم.

ورغم أن الانتباه- وكما يشير بور- يعد مطلباً وشرطاً للأداء المناسب Adequate فى معظم المهام التعليمية إلا أنه لم يثبت بالدليل القاطع- على حد تعبير بور- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا ينتبهون إلى مهام التعلم، أو أن الضعف فى الانتباه واضطرابه هو الذى يكمن وراء ضعف مستواهم التعليمى.

ويستطرد بور فى تفسير ذلك قائلاً: إننا فى الواقع نجد أن المهام التى تستخدم لكى تظهر وتكشف عن عدم القدرة على الانتباه عادة ما تتضمن مثيرات غير مرتبطة بموضوع الانتباه، كما أنه يتم الاختصار فيها والتقليل من عددها بقدر ما يمكن.

ويشير بور إلى أنه فى ضوء ما إتضح من انخفاض أداء هؤلاء الاطفال فى مهام التعلم، فإن هناك من يعتقد بأن العمليات العليا المرتبطة بالمعرفة، والاكتساب والاحتفاظ بهذه المعلومات، أكثر أهمية من عدم قدرتهم على الانتباه،

ولعل ما يؤكد صدق ما نذهب إليه أن إستخدام نموذج فى التذكر اظهر أن استدعاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين يعد مشابهاً لأقرانهم العاديين وذلك إذا كانت فترة التأخير delay يتراوح ثانية واحدة ما بين ظهور المثير والاستدعاء بشوط الا يحدث تشتيت خلال هذه الثانية، بينما يتناقص الاستدعاء لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين عندما تتزايد فترة التأخير، ويكون هذا التناقص واضحاً بصورة دالة احصائياً كلما تزايدت فترة التأخير •

وحيث أن الاستدعاء لدى كل من ذوى الصعوبات والعاديين يكون متشابهاً إذا كانت فترة التأخير صغيرة جداً، فإن ذلك يدلل على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم ينتبهون Attending إلى منظومات القياس الثلاثية أثناء الاستدخال، وفى المقابل فإن عملية التسميع Rehearsal تعد ذات اهمية وضرورية لاحتفاظ المعلومات اللفظية فى الذاكرة قصيرة المدى، لذا فإن التناقص السريع لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القدرة على الاستدعاء بزيادة فترة التأخير يعتبر دليلاً على اهمية التسميع فى تفسير ما تقدم •

ويشير المؤلف الى أن دراسة بور قد وفرت من خلال نتائجها دليلاً على صدق الافتراض الأخير اذ اثبتت نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى التذكر الحر المباشر لقوائم الكلمات الثلاثية، فى الوقت الذى كان فيه الأطفال العاديين أفضل بصورة دالة احصائية من الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى عملية الاستدعاء عندما تزداد فترة التأخير، بينما كان ذوو صعوبات التعلم أقل من العاديين فى تذكر قوائم الكلمات المكونة من (٦) كلمات فأكثر سواء كان الأطفال يستطيعون التذكر مباشرة أو متأخراً، وهو ما يوضع أهمية التسميع لأن القوائم القصيرة لا تحتاج تسميعاً كما فى حالة القوائم الطويلة، وهو ما يشير إلى دخص عيوب الانتباه باعتباره من العوامل التى تكمن خلف بطء تعلم الأطفال ذوى صعوبات التعلم •

◆ **نموذج العمليات المعرفية وتجهيز العمليات :**

ان فكرة ربط ووجود قصورات فى الجهاز المركزى بالعمليات النفسية كأسباب تكمن خلف صعوبات التعلم، وربط هذا وذاك بالقصور فى تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. نجدها واضحة فيما اورده ستبرنبرج Sternberg (١٩٨٧) حيث يشير إلى أن منشأ وسبب صعوبات التعلم ما هو إلا نتاج اتحاد عيوب وقصورات العمليات المعرفية وكذلك الدافعية وتجهيز هؤلاء الأطفال للمعلومات (Margelit : 1989: 41) .

لكن ترى ما طبيعة هذه العلاقة بين العمليات النفسية وتجهيز المعلومات؟ هنا نجد لندا هار جروف وجيمس بوتيت (١٩٨٤) يشيرا إلى تجهيز المعلومات (أو معالجة المعلومات) تعرف على أنها النشاط الذهنى المطلوب لنجاح عملية التعلم، والعمليات النفسية هى تلك الابنية والنظم التى تساعد اخصائى التشخيص على فهم الأنشطة التعليمية التى يستخدمها الطالب عند معالجتة للمعلومات.

إلا أنه لا يمكن بأى حال من الأحوال ملاحظة العمليات النفسية بشكل مباشر، ولكن يتم استنتاجها والاستدلال عليها كبقية الأنشطة العقلية الأخرى... وأن هذه العمليات تؤثر فى بعضها البعض، كما أن العديد من المهمات تتطلب استخدام أكثر من عملية فى آن واحد، وهو ما يمكننا من القول بأن العمليات النفسية تعتبر ابنية ونظما هامة وذلك لأنها توفر اساسا نظريا لتفسير استجابات وسلوكيات معينة.

فـ المعالجة اذن تتكون من سلوكيات خفية محددة لا يمكن ملاحظتها تقوم بتحويل واستخدام المعلومات فيما بين الوقت الذى تستقبل فيه المعلومات كمثيرات والوقت الذى يتم اختيار الاستجابة.

وقد عرف ريد وريسكو Reid and Hresko (١٩٨١) العمليات النفسية على أنها متغيرات تقع تحت ضبط انظمة التنفيذ والتى تم تحديدها عن طريق الدراسات النفسية على أنها جوانب هامة فى عملية التعلم وهى :

- الانتباه والتيقظ.
- اللغة.
- الادراك.
- النمو الاجتماعى والانفعالى
- الذاكرة.

وأن هذه العمليات تندمج وتتكامل بشكل واضح مع غيرها من العوامل لتؤثر فى سلوك الفرد وتعلمه، أما معالجة المعلومات فقد تم تعريفها من قبل بوتيت Poteet (١٩٧٣) على أنها استخدام البيانات الحسية. وأن عملية معالجة المعلومات تتم من خلال تلك الابنية والأنظمة التى تسمى العمليات النفسية.

والشكل التالى يوضح طبيعة هذه العلاقة .

♦ مدخلات استقبالية	♦ عمليات تكاملية	♦ مخرجات تعبيرية
▪ مكتوبة (مهارات القراءة الأساسية وفهم القراءة) ▪ منطوقة (فهم الاستماع)		▪ التعبير الكتابى ▪ التعبير الشفهى

(هارجروف بوتيت: ١٩٨٤: ٢٢٠)

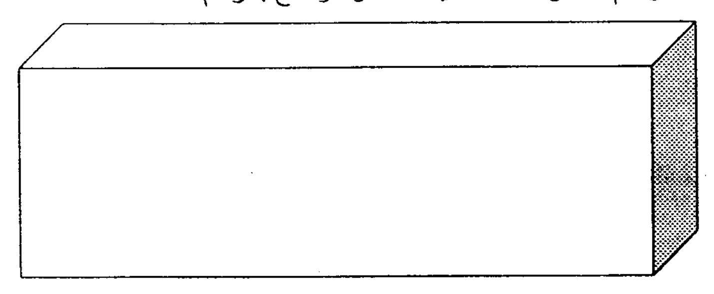
شكل ( ) يوضح العلاقة بين العمليات النفسية

ويذهب بوتيت Pottet إلى أن العمليات النفسية يمكن تضمينها فى العمليات الآتية: الانتباه و الادراك، والذاكرة طوية المدى، والترميز (التحويلات)، وتفسير الرموز، والاستراتيجيات العقلية.

وطبقا لرأى شاى CHi (١٩٧٦، ١٩٧٧) فإن سبب ضعف الأطفال فى أداء الذاكرة مقارنة بالكبار لا يعود إلى محدودية طاقة الذاكرة قصيرة المدى ولكن يعود إلى عدم استخدام الصغار لا ستراتجيات المعالجة الخاصة بالاستدعاء والتجميع واعادة الترميز، وكذلك إلى ان هؤلاء الاطفال يقومون بمعالجة المعلومات ببطء، وأن نواحى القصور هذه ناتجة عن معرفة محدودة بعلم دلالات الالفاظ والادراكات الموجودة فى الذاكرة طويلة المدى •

(هارجروف بوتيت : ١٩٨٤: ١٣١- ١٣٤)

وإذا ما نظرنا إلى العمليات النفسية فى ضوء تصور كالفنت وكنج chalfant and king (١٩٧٦) نجد أن هذه العمليات توجد متوسطة بين نظم المدخلات، ونظم المخرجات الحسية كما هو موضح بالرسم•



حيث يوضح هذا الشكل ثلاثة ابعاد ذات اهمية فى التعلم هى :

١- نظم المدخلات الحسية•

٢- نظم المخرجات الحسية•

٣- العمليات النفسية•

حيث يعمل النظام الحسى على نقل المعلومات خلال قنوات السمع، الرؤيا، اللمس ••••••

على أنه يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مسألتين أو مشكلتين رئيسيين، وذلك فيما يخص النظام الخاص بالمدخلات الحسية أول هذه المشاكل الاعاقات الحسية وثانيها ضعف عملية التعلم أو فقدنها.

وهناك بعض الساؤلات التى يمكن بواسطتها تحديد المشكلة فى مجال التعليم

١- هل تقع المثيرات فى مستوى السمع، الرؤيا، والحركة بالنسبة للطفل؟

٢- هل ثم عرض المثيرات بصورة دقيقة وغير مشوهة؟

٣- هل المثيرات ذات معنى بالنسبة للطفل؟

٤- هل تتناسب المثيرات ومستوى قدرة الطفل العقلية وكذا خبرته؟

٥- كم مرة تم عرض هذه المثيرات؟

٦- هل المثيرات تم عرضها منآتية أم متتابعة؟

٧- ما هى مدة بقاء (زمن) duration عرض المثيرات ؟

٨- ماذا عن سرعة عرض هذه المثيرات؟

بينما تشير نظم الاستجابة إلى ما يفعله الطفل، أو كيف يسلك وهو يتفاعل مع المثيرات الداخلية والخارجية ويتمثل النمط الأول فى الاستجابة فى النمط الحركى Movement والذى ينقسم بدوره إلى العديد من الانماط الحركية الفرعية والتى يتمثل أهمها فى النمط الاستاتيكى، والنمط العشوائى، والنمط التقليدى. أما النمط أو النوع الثانى فهو النمط الصوتى vocal وتوجد عدة تساؤلات فى اطار هذا النظام تساعد فى دراسة نظم الاستجابة لدى الطفل، تتمثل فى:

١- هل الطفل عادة ما يستجيب بواسطة التحرك أم التلفظ؟

٢- ما هى نسبة تكرار قيام الطفل بالدمج والحركة والصوت أثناء الاستجابة؟

٣- إلى أى مدى يكون الوقت بين الاستدخال وزوال أثر الاستجابة؟

٤- ما هى قوة الاستجابة المناسبة التى يصدرها الطفل؟

٥- ما اثر التعزيز وزيادته على زيادة أو تقليل الاستجابة المرغوبة؟

ورغم أن صعوبة التعلم تفرض أنه يوجد تباعدا بين الطاقة العقلية potential و التحصيل Achievement إلا أن التعويل على هذا التباعد لا يحدد الطريقة التى من خلالها كيف حدث التمزق Disrupted فى عمليات التعلم وأدى إلى الصعوبة وهذا التباعد، ومن ثم فإن تحقيق أكبر فائدة يمكن أن تحقق، إذا ما أردنا أن نصيغ فروضنا ونختبرها كى نتحقق منها من الناحيتين الكلينيكية والتجريبية، انما يجب أن يرتكز بدرجة رئيسية على الاستبصار العميق حول: مدى وطبيعة صعوبات التعلم Range and Nature of learning Disabilities. وخاصة إذا علمنا بأن : الافتراضات تفيد بأن التعلم يتأثر بنوع ومستوى التعلم Type and Level

♦ أنواع التعلم Types of Learnimg :

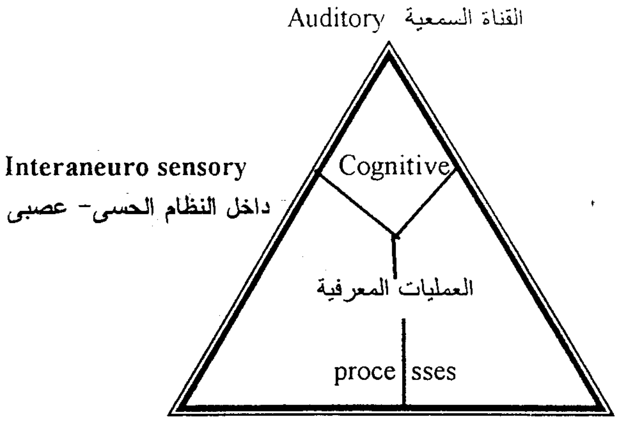
التنوع والاختلاف فيما يخص النوع Variation of learning types يفيد أن التجهز process والتعلم يمكن أن يتمايزا طبقا لنوع القناة الحسية الأولية المعنية Concerned وأن هذه القنوات الأولية Fundamental Modalities. هى القنوات السمعية والبصرية واللمسية. وداخل كل قناة رئيسية من هذه القنوات الحسية توجد ثلاثة أنواع رئيسية للتعلم تؤثر فى عملية تجهيز المعلومات وتعلمها وهى:

١- داخل النظام الحسى - عصبى Intraneuro sensory system

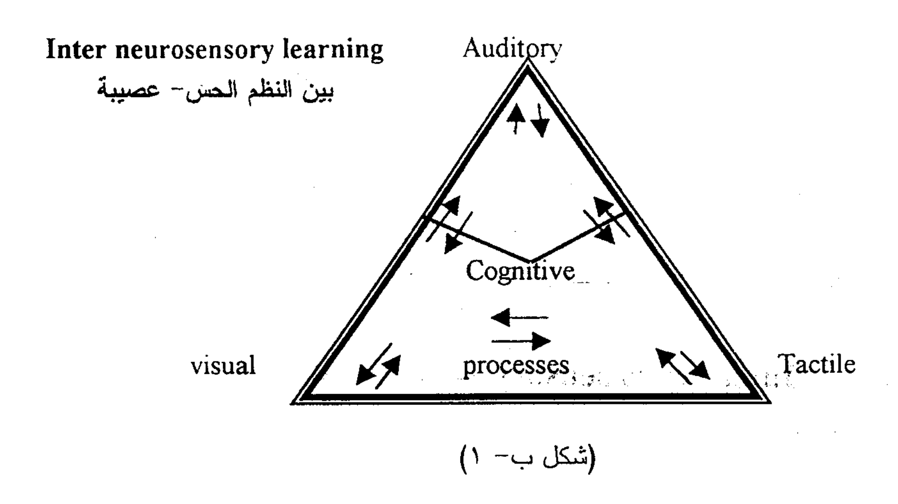
٢- ما بين النظم الحسية العصبية Interneuro sensory systems

٣- التكامل بين النظم الحسية- العصبية Integrative- neuro sensory

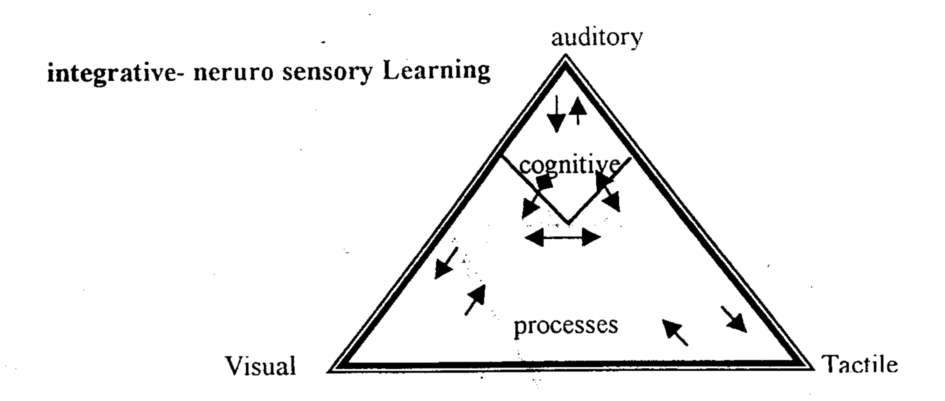
وهو ما تلخصه الأشكال التخطيطية الموضحة أدناه، والتى توضح العلاقة بين العمليات المعرفية وأنواع التعلم Cognitive processes and Types of learning


Auditory القناة السمعية
Interaneuro sensory
داخل النظام الحسى- عصبى
Cognitive
العمليات المعرفية
proce sses
القناة البصيرية visual
Tactile القناة اللمسية

(شكل أ- ١)


Inter neurosensory learning
بين النظم الحس- عصيبة
Auditory
Cognitive
processes
visual
Tactile

(شكل ب- ١)



شكل (   ) يوضح العلاقة بين العمليات المعرفية و أنواع التعلم (ص ٢١٤)

ويلاحظ من خلال الشكل (أ-١) أنه عندما تتطلب عملية التجهيز Process بصورة أساسية قناة واحدة أي نظام واحد مثلا كالسمع فإن هذا النوع يسمى "بالتجهيز داخل النظام الحس عصبى" Intraneuro sensory.

كما يلاحظ أيضا وكما هو موضح فى المخطط الخاص بذلك الشكل فإن المعلومة كى يتم تجهيزها أو تناولها معرفيا فإنه يتضمن قناة واحدة فى كل من الأدخال والاخراج Input and output ومن ثم فإن التجهيز داخل النظام الحسى- عصبى يشار إليه على أنه تجهيز سمعى- سمعى، بصرى - بصرى، لمسى- لمسى. وتفيد البيانات Data فى هذا الاطار أن صعوبة التعلم تحدث عندما يحدث اضطراب فى العمليات داخل النظام الحسى- عصبى.
ocurr when intraneuro sensory processes are Disturbed.

♦ ما بين النظم الحس- عصبية Inter neuro sensory

رغم أنه لا يوجد تأكيد من قبل المنظرين للتعلم أن مهمة التعلم Learning Task عندما تكون أساسا سمعية أو بصرية أو لمسية فإنها تتطلب من قبل المتعلم أن يقوم بعملية تحويل converting لما تم اكتسابه من خلال أحد القنوات one Modality إلى الشئ المكافئ- أو إلى ما يكافؤه من ناحية أخرى-

وذلك عبر القناة المقابلة، الا أن هناك من يشير إلى أنه لكى تتم عملية التعلم بكفاءة لدى المتعلم فأنه يجب أن تتم عملية تناول وتجهيز للمعلومات التى يتم استدخالها بين النظم أو القنوات الحس- عصبية. فالجدير بالملاحظة من خلال المخطط المرسوم (ب-١) أن المعلومة التى تيم اكتسابها من أحد الأنظمة اعنى السمعية مثلا فإنها يجب يتم لها تحويل إلى المكافئ للنظام الأخر- أعنى- النظام البصرى مثلا، بكفاءة وسرعة والعكس صحيح. ويعد عمل ستيفتر Stevens (١٩٧٠) والذى تضمن التجهيز أو المعالجة السمعية والبصرية واللمسية مثالا حيا وذات قيمة على ذلك العمل الذى ادى به إلى الخروج بقانون يسمى قانون القوة Power law ، والذى يشير من خلاله بصورة قاطعة conclusively إلى أن السعة العارضة أو الظاهرية Phenomenal capacity للإنسان تكون أو هى بالفعل معتمدة على التناظر أو المزاوجة من خلال الأنظمة Match across modalities وأن أى متصل ادراكى perceptual continuum يمكن مناظرته أو تحويله إلى أى متصل أدراكى أخر.

"any percaptual continuum can be Matched to any other peraptul continuum'

وعلى أية حال. فإن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم لا يستطيعوا أن يحولوا أى نوع من أنواع التعلم إلى النوع الآخر بين القنوات الحسية المختفة، أى لا يستطيعون أن يحولوا ما تم تعلمه من خلال قناة أو نظام حسى إلى ما يقابله فى النظام أو القناة الأخرى.. اذ أنهم غير قادرين على عمل تحويل متكافئ بين القنوات Transducing between Modalities كأن يعانوا من صعوبة بالغة فى تحويل التعلم اللفظى verbal leaning إلى المكافئ غير اللفظى Nonverbal equivalent وهو ما يمثل أحد جوانب الاضطراب المعرفى لدى هؤلاء الأطفال.

◆ التكامل الحسي- عصبى Intergrative- neurosensory

لكى يتم تحقيق أكبر مكسب من خلال المعلومات التى تم اكتسابها خلال القنوات الحسية Sensory Modalities، فإن المعلومات التى تم تناولها وتجهيزها يجب أن يتم اجراء تعميم لها، أى أنه يجب أن يحدث تكامل بينها كى تكون كل متكامل، إذا الخبرة التى يتلقاها الفرد ليست سميعة أو بصرية أو لمسية ولكنها عبارة عن تخريج أو ضبط متكامل من كلّ المعلومات ....

ولعل أكثر الخطوات أهمية وأكثرها صعوبة اذا ما اردنا الوصول إلى تحديد دقيق وتشخيص مضبوط لصعوبة التعلم التى يعانى منها الفرد عملى واجرائى لتعريف صعوبات التعلم، وكذلك تحديد نواحى الاضطراب فى هذه العمليات النفسية لكى يتم فهم حالة الطفل ومعرفة ما إذا كانت لدية صعوبة فى التعلم ونوعها، وما هى الإشكالية التى تقف فى طريق تعلم الطفل أى طفل. وذلك لأن العمليات النفسية تمثل تكوينات فرضية تقع داخل الفرد، وأن محاولة فهمها وتحديد نواحى الاضطراب أو الخلل الوظيفى فيها أنما يستدعى من القائم على التشخيص ملاحظة ميكانيزمات التغير الذى يحدث داخل الفرد وهو امر يتطلب خبرة وحساسية نفسية من القائم على التشخيص، زد على ذلك أن مثل هذه الملاحظة قد تستدعى استبطان ما يحدث داخل الطفل، وهو أمر ليس بالهين لأنه ليس كل الأطفال يمتلكون القدرة على التعبير عن ما يحدث بداخلهم. ولعل ما يؤكد ذلك يأتى من تعريف كلمة نفسية Psychological إذ يشير هذا المفهوم إلى الخصائص العقلية والسلوكية للفرد، وهو ما يمثل بحث قطاع واسع من الخصائص لدى الفرد، كما يشير مفهوم عملية Process إلى التغيرات التدريجية التى تحدث داخل الفرد، وهو ما يتوجب على اخصائى التشخيص ملاحظة آليات وميكانيزمات التغير داخل الطفل فى العديد من نواحى شخصية الطفل وتؤدى إلى نهاية محددة أو معروفة particular . ويذهب بعض الخبراء إلى أن مفهوم عمليات نفسية يشير إلى سلسلة من المواقف التى تم تشريطها Condtioned actions لتحليل المثيرات الحسية، تخزين واسترجاع المثيرات. انجاز واداء العمليات الرمزية performing

symbolic operation وتعـد العمليـات الخاصـة بـالادراك، والتداعـى Association والتعبير expression هى العمليات التى تكون اسـاس عمليـات التعلم، والتفكير وحل المشكلة.

ويرى آخرون أن العمليات النفسية عادة ما ينظر إليها على أنها قـدرات عقلية محددة adiscrete mental abilities أو ينظر إليها على أنـها الخصـائص الفطرية للعقل، وهنا نجد لوريا Luria (١٩٦٦) تنظر أو تعرف كل قدرة أو عملية على أنها سلسلة من الاستجابات التى تم تشريطها أو على أنها سلسلة من الانمـاط والنماذج السلوكية التى تم تعلمها والتى تؤدى إلى نهاية محـدده particular end فعلى سبيل المثال: الاطفال عادة ما يستجيبون للمثيرات البيئية المحيطة بـهم مـن خلال سلسلة من الأفعال المتنوعة والمميزة فى نفـس الوقـت لشـخصية الطفـل، وبتكرار اعادة هذه الأفعال المتعددة والتى تعبر عن الطفل سوف تميل لأن تصبـح استجابه آلية وبالتدريج فإن هذه الأنظمة الوظيفية المعقدة سوف تبنى وتتكون مـن خلال نظم الاستجابات البسيطة والمتنوعة، فـ العمليات الحسية مثلاً تعمل كأسـاس أولى للوظائف العقلية العليا ليأتى بعد ذلك نمو الكلام ذاته فى مراحل النمو التاليـة لتلعب هى الأخرى بدورها دوراً كبيراً ومهما ومتزايداً فى نمو الوظـائف العقليـة العليا النفسية والتى ينظر إليها على أنها سلسلة من الاستجابات التى تتم تشـريطها والتى تعد ذات أهمية فى فهم طبيعة واستراتيجيات التفكير لـدى الطفـل صـاحب الصعوبة فى التعلم وذلك لأن هذه العمليات تتحدد طبيعتها من خلال سلسـلة مـن الأفعال العقلية mental action والانماط السلوكية التى يمكن فـى نفـس الوقـت قياسها كما يمكن تعديلها من خلال التدريب.

ويشير كالفنت وشيفلينى Chalfant and Scheffēhin (١٩٦٩) إلى أنـه يجب أن نتعلم الكثير عن العمليات النفسية ونظم تجهيز المعلومات، وكيف يطـور الأفراد أسلوب تعلمهم الخاص بهم وإن كانت المعرفة الحالية على أية حـال توفـر مبدئياً أساساً لوصف عمليات نفسية معينة، وتحدد أيضاً الخلل الوظيفى أو الخلل فـى

وظائف هذه النظم. ومن هنا يشير كالفنت وفلاثيوس Chaffant and Flathuse (١٩٧١) إلى أنه من الممكن لنا أن نلاحظ نماذج سلوكية معينة ومن خلالها يمكن أن نستنتج ونستدل على ما يمكن أن نفعله حول أساليب التعلم، والقدرات التى تميز هؤلاء الأطفال، ومناظر ذلك بالصعوبات التى يواجهونها. الا ان الصعوبة التى توجد فى هذا المجال هو أنه يوجد القليل من الاختيارات المقننة التى يمكن بواسطتها أن نحدد الخلل فى وظائف العملية واستراتجيات آدائها، وعلى اية حاله. فإن من الممكن أن نصف المفتاح الخاص بالمثيرات والدلائل السلوكية لكل خلل وظيفى، معتمدين مبدئيا فى هذا الاطار على انه توجد خمس عمليات نفسية يمكن وصفها وتحديدها، وان هناك قائمة من التساؤلات التى يمكن توجيهها لكى تساعد فى التعرف على مفتاح السلوك داخل كل عملية، علاوة على ذلك فإن صدق الخلل الوظيفى فى العملية يمكن أن يؤسس فى ضوء اداء الفرد لمهام تتطلب استخدام العملية وذلك من خلال التساؤلات. فلو كان هناك خللا وظيفيا فى عملية بعينها فإن الخبير المهتم بمجال صعوبات التعلم يمكن ان يتنبأ بأن الطفل سوف يعانى من صعوبة فى أى مهمة تعتمد على هذه العملية.

ويمكننا فى هذا الاطار ان نشير إلى بعض العمليات النفسية والتساؤلات التى يمكن الافادة منها فى فهم طبيعة وأسلوب تعلم الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

- **الانتبـــــاه:**

ان المنظرين النفسيين يكاد يتفقون على ان الانتباه هو عملية نفسية تشير إلى التركيز على المثيرات المرتبطة أو ذات العلاقة فى الموقف والوعى بها، الا أن البعض منهم يرى أن هذا التعريف لا يمثل حقيقة الانتباه، ذاهبين فى ذلك إلى أن :

- كل المتغيرات تعد ذات أهمية. فمعظم مهمام التعلم تتطلب من الأطفال أن يركزوا ليس فقط على المثيرات المرتبطة، ولكن يجب أن يركزوا على المثيرات كلها فى نفس الوقت وذلك كى يزيح المثيرات غير المرتبطة من الشعور Consciousness وأن يحرف الانتباه من المهمة الحالية إلى المهمة القادمة، ولأنه لا يمكن أن نرى عملية نفسية مثل الانتباه مثلا فانه من

الضرورى إذن أن نقوم باستنتاجات حول الانتباه وذلك من خلال ما يتم ملاحظته لعينة من سلوك الطفل هو يتعلم أو من خلال أدائه أثناء عملية القياس والاختبار المقننة، وفى كل حالة فإنه من الضرورى أن نلاحظ، وأن نصف بدقة سلوك الطفل الإنتباهى، وأن ندرس العمليات الانتباهية والسلوك الانتباهى فى الموقف المحدد •

وعلى أية، حال فأن الأسئلة التالية تعمل كمعين للمدرسين وخبراء المجال فى تقييم سلوك الطفل الانتباهى :

١-هل الطفل يوجد لديه صعوبة فى تركيز الانتباه على المثيرات المرتبطة وذات العلاقة؟

٢- هل الطفل توجد لدية صعوبة غير عادية فى الانتباه لاكثر من مثير واحد إذا ما تم الاعتماد على قناة حسية واحده، أو أكثر من قناة حسية فى نفس الوقت؟

٣- هل الطفل توجد لدية صعوبة فى أن ينحرف بانتباهه من مثير إلى آخر؟ وهل هذا يوجد فى الناحية المكانية spatial؟ أم فى الناحية الزمنية؟

٤- هل القدرة لأن يركز على المثيرات ذات العلاقة أو المرتبطة تتناقص dimnish بمعدل سريع وغير عادى؟

٥- هل سلوك عدم القدرة على الانتباه يتعلق ببعض الأنواع والفئات من المهام ولا يتعلق أو لا يرتبط ببعض الأنواع والفئات الأخرى؟

٦- هل الطفل توجد لدية صعوبة فى التركيز على أنواع معينة من المثيرات؟ وهل هذه الصعوبة تخص قناة بعينها؟ السمع؟ الابصار؟ اللمس؟

٧- هل التعزيز المستمر يفشل فى أن يؤدى إلى تغيير فى الانتباه، أو الاحتفاظ، أو زيادة التركيز أو زيادة مدة دوام السلوك الانتباهى؟

٨- هل لو جعلت المهمة أسهل وذلك من خلال زيادة الالماعات cues المرتبطة فان ذلك لا يؤدى إلى وجود فروق واضحة فى سلوك الطفل الانتباهى؟

٩- هل تغيير الظروف والملابسات التى تحيط بالطفل لا تؤدى إلى تغير ملحوظ فى سلوك الطفل الانتباهى؟

وقد اورد كالفنت وفلاثوس (١٩٧١) عدداً من الأسئلة ذات القيمة العملية في بحث سلوك الانتباه لدى الطفل، وقد ذهبا إلى أن الاجابة على هذه التساؤلات يكشف عما إذا كانت مشكلة سلوك الانتباه هذه راجعة إلى العوامل الفيزيقية physical أو إلى العوامل المرتبة بخبرة الطفل experiential، أو إلى العوامل البيئية أو إلى العوامل التعليمية، وأن ذلك لا يرجع إلى صعوبة تعلم معينة، وهذه التساؤلات هي :

١- هل الطفل عادى السمع والابصار؟

٢- هل الطفل توجد لدية مشكلة صحية؟

٣- هل يع ذكاء الطفل في مدى الذكاء العادى؟

٤- هل توجد لدى الطفل خبرات سابقة جعلته مؤهلاً لأداء المهمة التى بين يديه؟

٥- هل حالة الطفل النفسية تجعله ينزع إلى المشاركة بفاعلية في اداء المهمة التى توجد في يديه؟

وللمدرس وخبير التشخيص والعلاج توجد العديد من التساؤلات التى تفيده في تقييم وتشخيص حالة الطفل تتمثل في :

١- لماذا اعتقد أن المشكلة هى في الانتباه؟

٢- هل توجيهاتى صريحة وواضحة؟ وهل الطفل يفهم أنه هو المعنى بالاستجابة ؟ وما هى توقعاته؟

٣- هل توقعاتى عن استجابته مناسبة؟

٤- هل كان انتقائى للمفردات مناسباً؟

٥- هل معدل العرض للمثيرات بصرياً وسميعاً كان مناسباً؟

وهناك تساؤلات تتعلق بالمهمة تتمثل في :

١- هل سلوك عدم الانتباه هذا يتعلق بمهمة التعلم أو يرتبط يقل مهما التعلم أم أنه يتعلق بمهمة معينة؟



٢- ما هى المتطلبات المطلوبة من قبل الطفل لأداء المهمة؟ وهل هذه المهام معقدة إلى درجة كبيرة؟

٣- ما هى الشروط و الظروف التى يلزم توفيرها للطفل لانجاز المهمة؟

٤- ما هى الشروط أو الظروف والتى فى ظلها يحدث سلوك عدم الانتباه؟

٥- ما هى حالة الطفل التى تلى أو تتبع سلوك عدم الانتباه؟

٦- هل الطفل سوف ينتبه لو أن المهمة أصبحت أسهل؟

♦ التمييز Discrimination

من المعلوم أنه لكى يتم الاستجابة بصورة مثالية للمثيرات المختلفة فإنه من الضرورى أن يتم تكشف الفروق المميزة بين هذه المثيرات، فـ التمييز يعد واحدا من أكثر وأهم العمليات النفسية والتى فى ضوئها يقوم التعلم فعلى سبيل المثال نجد أن التمييز السمعى يعد ضروريا لأن نتعلم أن نفهم وأن نستخدم اللغة المنطوقة أو المتحدثة، وكذلك فى اكتساب المهارات الصوتية اللازمة للقراءة، وكذلك للعزف على الآلات الموسيقية، أو أن نقرأ الحروف الهجائية، والكلمات، والاعداد، وأن نميز بين الألوان، والصور والأشكال، والاحجام، وكذلك التوجه المكانى، كما أن التمييز اللمسى Haptic Discrimination من خلال اللمس والحركة يزودنا بالمعلومات حول حركة ومكان الجسم، سطح المكان، الحجم، الشكل، الزوايا، الحرارة، الضغط، ودرجة التناسق. فـ التمييز اللمسى اذن يعد ذات أهمية فى تعلم مهارات الأداء الحركى للألعاب وأعمال الحياكة، التناسق، الكتابة، والمهام الحركية البصرية.

وهناك عددا من الأسئلة التى تعين المعلم وخبير التشخيص فى بحث ومعرفة القدرة على التمييز، ففى جانب التمييز السمعى فإن التساؤلات التالية تمثل الاجابة عليها فهم لحالة الطفل فى هذا الجانب:

١- هل الطفل يعانى من صعوبة تتمثل فى معرفة الأصوات وتحديد مكانها Localizing sounds؟

٢- هل الطفل يعانى من صعوبة فى تمييز أو اعادة إنتاج مجموعات أو انماط من المثيرات السمعية؟

٣- هل الطفل توجد لديه مشكلة فى حساسية التميز بين القوافى rhythm واللحن Melody بينما تبقى علاقات النغمة pitch دونما اعاقة؟

٤- هل الوظائف الحركية للطفل سليمة فى اعادة انتاج الاصوات عندما يتم عرضها بصورة بطيئة ولكن توجد لدية صعوبة فى إنتاج الكلمات ذات القافية الموحدة عندما يتم عرضها بسرعة؟

٥- هل وظائف الطفل الحركية سليمة فى اعادة انتاج الكلمات والأصوات ذات اللحن الواحد عندما يتم عرضها عليه بصورة متتابعة؟

وهناك العديد من الطرق التى فى ضوئها يمكن أن يتم تقييم التمييز السمعى وذلك من خلال استخدام الحديث، اصوات حيوانات، وموسيقى و ٠٠٠٠٠ إذا ما تم العرض باستخدام تشويش أو فى حالة وجود عدم تشويش٠

ويعد استخدام جهاز التسجيل من الأدوات المساعدة فى عملية العرض، ومن امثلة بعض الاختبارات التى يمكن استخدامها فى ذلك الاطار: اختبارات ITPA لـ كيرك وماكارثى وكيرك، واختبار DERC لـ دراك Drake (١٩٦٥)، واختيار ويبمان wepmon (١٩٥٨) فى التمييز السمعى، واختبار جامعة بوسطون فى تمييز صوت الكلام the Bostcn university speech sound Discrimination اعداد برونوفوست ودمبلتون Pronovost and Dumbleton (١٩٥٥)، وكذا اختبار تيمبلاين ودارلى Templin and Darley (١٩٦٠) والذى يعد من الاختبارات ذات الاهمية فى المساعدة على تقييم التمييز السمعى٠

أما فى مجال تقييم التمييز البصرى فإن التساؤلات التالية تمثل الاجابة عليها فهماً لحالة الطفل صاحب الصعوبة فى هذا الجانب، ومن هذه التساؤلات:

١- هل الطفل يفشل فى أن يرى الأشياء التى تقع فى مجال الإبصار؟

٢- هل الطفل يبدو عليه أنه يركز على واحد من المثيرات دونما أن يحرف النظـو أو يركز على عناصر المثيرات الأخرى؟

٣- هل الطفل تنقصه الكفاءة الخاصة بنظام وأسلوب فحــص العنــاصر بصــورة متكاملة، وهل حركات عينيه عشوائية وليست منظمة؟

٤- هل توجد لدى الطفل مشكلات فى تمييز الموضع المكانى لشيئ الذى يــزاه أو الاتجاه؟ الذى يتحرك نحو أو فى مناظرة الأشكال الهندســية؟ أو فــى نضــج احتفاظ الاحساس بالاتجاه أو استخدام الخرائط؟

٥- هل يتميز إبصار الطفل بالثبات عندما يظهر له الشــيئ أو أن يتعــرف علــى الشئ عندما يتم تمثيله بالنقط ؟

٦- هل الطفل توجد لدية صعوبة فى التعرف على الأشياء البســيطة أو الأشــياء المتشابكة أو المعقدة التى يتطلب التعرف عليها معرفة اكثر من علاقة مهمــة فيها؟

٧- هل الطفل ينتقى الماعة واحدة ويقوم بعملية تخمين منطقية ولكنه يصــل إلــى نتيجة أو خلاصة خاطئة؟

٨- هل هناك عيب يخص السرعة غير العادية unusually rapid فيما يخــص الادراك البصرى؟

٩- هل الطفل يرتبط ويحدث لدية خلط اذ رأى خطوط لا تعد ضرورية فى الشكل المعروض لكى يفهم المطلوب منه؟

١٠- هل الطفل يوجد لدية اضطراب فى التمييز بين الشكل والأرضية؟

١١- هل زيادة مدة بقاء العرض أو زيادة عدد المعطيات لا يؤدى إلى اظــهار تحسن واضح فى قدرة الطفل لأن يميز بين الأشياء أو الأصوات؟

ومن الجدير بالملاحظة أن التقييم يمكن أن يتم من خلال الانقاص المتـدرج لحجم الاشياء أو تغيير اتجاهاتها، أو تغيير سرعتها، أو تغيير بســاطتها وتعقيدهــا، علماً بأنه يمكن ان يستخدم فى هذا المجال خريطة تدفق سينلين، Snellen chart،

وخريطة تدفق the (E) chart E، والحلقة لاندولت The Landolt Ring وبطاقات الحروف الهجائية، وبطاقات الأشكال الهندسية.

وفى اطار التمييز اللمسي فإن التساؤلات الآتية يمثل الاجابة عليها فهماً لحالة الطفل فى هذا الجانب :

١- هل الطفل يوجد لدية صعوبة فى تمييز :

أ- انماط الحركة Movement Patterns الخاصة بـ الزراعين Trunk السلقين Legs، الأصابع، واللسان؟

ب- المواضع والأماكن الساكنة للساقين Static positions of limbs؟

جـ- الحساسية للاتجاه الخطى والدائرى لحركة الجسم؟

٢- هل الطفل توجد لديه صعوبة احساس فى التمييز بين نقطة واحدة ونقطتين؟

٣- هل الطفل توجد لديه صعوبة فى تمييز اتجاه الشئ الذى يتحرك بسرعة عنه اذا ما تحرك الشيئ ببطء؟

٤- هل الطفل توجد لديه صعوبة فى التعرف على الشيئ أو تحديده للأشياء من خلال احساسه اللمسى إذا تم حجب الرؤية؟

٥- هل الطفل لدية صعوبة غير عادية فى تعلمه تتابعات الحركة الخاصة بالجسم مثل الأصابع، الذراعيين، الساقين، الشفاه أو اللسان؟

٦- هل الطفل يوجد لديه صعوبة فى إعادة إنتاج أماكن الاصابع؟

٧- هل الطفل يوجد لديه صعوبة فى أداء حركة هادئة متسقة عندما يطلب منه أداء الأنشطة المتسلسلة؟

٨- هل توجد لدى الطفل مشكلات حادة فى الكتابة باليد؟

٩- هل توجد لدى الطفل صعوبة فى الاتزان فى حالة عدم الرؤيا، وفى وجود الرؤيا؟

١٠- هل توجد لدى الطفل صعوبة فى الأداء الحركى الشديد gross أو الأداء الحركى الخاص بالأصابع؟

وفى مراجعة للأدب النفس نجـــد كـــالفنت وشـــيفيلين Chalfant and Scheffelin (١٩٦٩)، يوردا عدداً من الأجراءات لبحث النظام اللمســى Haptic system ومن أهم هذه الاجراءات الرئيسية تلك الاجراءات التى تم تصميمها مـــن قبل:

جبسون Gapticsystem (١٩٦٢)، جيبسون وجبسون وبـــك وأوســـير Gibson, Gbson, Pick and osser (١٩٦٢)، ستيفنز وهاريس Stevens and Harris (١٩٦٢)، بندر Bender (١٩٥٢)، بندر وتيــبر Bender and Taiber (١٩٤٧)، (١٩٤٨)، بنس Binns (١٩٣٧)، وهيد Head (١٩٢٠).

♦ الذاكـــرة Memory :

تعد عملية التعرف أو الأستدعاء لما تم تعمله أو الاحتفاظ به وظيفة نفسـية أساسية تكمن خلف عملية التعلم، ومن المعلوم أنه توجد عمليات للذاكـــرة قصـــيرة المدى تعد ذات اهمية فى عملية التعرف أو الاســـتدعاء، تتمثــل وظيفتــها علـــى الاجمالى فى:

relieming the Memory system of attending to moment to-moment Changes in the environment.

ب- التخزين اللحظى والمباشر Temporarily للمعلومات وذلـــك بعــد أوفــور معالجتها manipulated، وتنظيمها وتسمعيها أو ترميزها لتبقى فى الذاكـــرة طويلة المدى. كما أن الذاكرة قصيرة المدى تستقبل المعلومات من الذاكـــرة طويلة المدى تلك المعلومات التى تلعب دروا كبيرا فى الربط بين المعلومـــات الجديدة والمعلومات التى تم تخزينها. بينما الذاكرة طويلة المدى فإنها تســتقبل وتخزن المعلومات التى تم تفسيرها interpreted وكذلك تلعب دورهـــا فـــى تغذية الذاكرة قصيرة المدى بالمعلومات المطلوب استرجاعها.

وعند النظر إلى دور ووظائف الذاكرة فإنه يجب أن توضع فى الأعتبـــار النقاط الرئيسية التالية:



أ- طبيعة وكمية المواد التى يجب تقديمها فى مهام الذاكرة.

كيف يردد، (ويسمع)، ويشفر Codes وينظم المعلومات لكى يتم استرجاعها.

جـ- أنواع الأستجابات المطلوبة من الطفل.

د- كيف يتم عرض مهام الذاكرة.

هـ- مقدار الممارسة أو التدريب اللازم لتعلم المادة المطلوب تذكرها.

ر- ما إذا كانت استجابات الطفل متسقة أم لا.

علما بأنه توجد العديد من العوامل الفيزيقية Physical، العوامل الخاصة بالتوجيهات والتعليمات Instructional، وتحديد العوامل البيئية التى تلعب جميعها دورا فى التأثير على أداء الذاكرة. والأسئلة التى يتم تدوينها ادناه قد وضعت لقياس دينامية الطفل فى النواحى البصرية، السمعية، اللمسية والتى تقيس وظائف الذاكرة فى هذه النواحى، يؤدى الاجابة عليها فهما لحالة الطفل فى هذا الجانب، ومن هذه التساؤلات :

١- هل التكرار المألوف Frequent repetition لا يعطى أثره فى زيادة عدد العناصر التى يتم الاحتفاظ بها فى مهمة الذاكرة؟

٢- هل منحنى التعلم يزداد عند ما يكون معدل عرض المثيرات بصورة ملحوظة ويفشل هذا المنحنى فى الارتفاع (التزايد) عن حد معين فى مهام الذاكرة اذا ما تم زيادة معدل عرض هذه المثيرات؟

٣- هل الطفل يخزن، ويسترجع المعلومات بمعدل بطئ وغير عادى؟

٤- هل استدخال معلومات جديدة اختياريا Voluntary Momorizatian يصبح مسألة صعبة نتيجة لتدخل المعلومات السابقة التى تم تعلمها؟

٥- هل عندما يتعلم الطفل معلومات جديدة يميل إلى نسيان المعلومات السابقة التى تم تعلمها؟

٦- هل أداء الطفل فى التذكر المرجأ delayed لا يعد مناسبا بدرجة كبيرة اذا ما قورن بأداء الطفل فى مهام التذكر الفورى immediate ؟



٧- هل الطفل يظهر صعوبة كبيرة فى الاحتفاظ وذلك عند محاولته للتحـــول مـــن سلسلة أو منظومة Sequnces إلى سلسلة أو منظومة أخرى؟

٨- هل عندما يحاول الطفل أن يسترجع سلسلة من الكلمات يتم استرجاعها (اعـــادة انتاجاها) بصورة عشوائية؟

٩- هل الطفل يفشل فى أن يتعرف أو يصحح الأخطاء التى يتم انجازها فى ادائـــه على مهام الذاكرة؟

١٠- هل قدرة الطفل فى أن يخزن ويسترجع المعلومات بسهولة تتـــأثر بفعـــل تأثير التداخل Interference effects ؟

١١- هل الطفل تنقصة استراتيجيات التنظيـــم Orgamizational strategies فيما يخص الاختيـــار (الانتقـــاء) Selectivity والتخزيـــن و/ أو اســـترجاع المعلومات ذات العلاقة أو المرتبطة؟

١٢- هل مشكلة الذاكرة محددة بصورة نوعية فى المعلومات البصرية، أم فـــى المعلومات السمعية، أم فى المعلومات اللمسية Haptic Information؟

١٣- هل مشكلة الذاكرة تتعلق بمهام الاسترجاع وخاصة عندما يكون المطلـــوب استرجاع مثيرات غير موجودة فى المهمة التى تم عرضها على الطفل.

١٤- هل مشكلة الذاكرة تتعلق بمهام التعرف وذلك عندمـــا تكـــون المثـــيرات معروضة أمام الطفل وأن كل المطلوب منه هو ان يتم التعرف عليها بالصورة التى تم عرضها من قبل؟

علما بأنه يمكن قياس وظائف الذاكرة وذلك من خلال استخدام اختبـــارات الذكاء التى تركز على مدى الارقام، أو الاشـــياء، أو الأشـــكال، أو الكلمـــات، أو الاستدعاء النصى nortatives recalled بعد العرض مرة واحـــدة، كمـــا يمكـــن الاستفادة كثيرا وذلك من خلال الاجراءات غير الرسمية لدراسة تأثيرات الممارسة، واستراتجيات الأطفال التى يستخدمونها فى تخزين واسترجاع المعلومات وكذلك من خلال مقارنة الأداء على مهام الاسترجاع بالأداء على مهام التعرف.

◆ التكامل الحسى Sensory Integratien :

هناك دليل واضح على ان بعض الافراد الذين يؤدون بصورة عادية وذلك عندما يتلقون المعلومات خلال قناة حسية أو نظام حسى وحيد سواء كان هذا النظام بصرى، أو سمعى، أو لمسى، ولكن تواجههم صعوبة كبيرة عندما تتطلب المهمة منهم استخدام اكثر من نظام حسى فى نفس الوقت Simultaneously فمصطلح التكامل الداخلى بين الحواس يشير إلى دمج مثيرين أو أكثر من أنواع مختلفة الذين يتم استقبالهم خلال النظام الذى يتم الاستدخال من خلاله وذلك كما يحدث عندما يتم الاسدخال السمعى والبصرى فى ان واحد للمثيرات المعروضة كأن يتم مثلا استدخال الطلف لصوت كلمة قطة فى اللحظة التى يتم عرض صورتها بصريا.

وهناك العديد من التساؤلات التى يمكن أن تشير إلى أن مشكلة الطفل تقع فى مستوى التكامل يؤدى الاجابة عليها إلى فهم مشكلة الطفل فى هذا الجانب، ومن هذه التساؤلات:

١- هل حدة الوظيفة acuity اللمسية والبصرية والسمعية سليمة؟

٢- هل الطفل يصغى إلى/ أو يستخدم المعلومات التى يتم استقبالها خلال قناة واحدة؟

٣- هل يبدو على الطفل أنه يتجنب أن يستخدم المعلومات الحسية من قنوات متعددة، ويميل أو يبدو عليه أنه يعتمد على المعلومات من قناة واحدة؟

٤- هل توجد لدى الطفل صعوبة فى تحويل المعلومات التى تم استقبالها خلال قناة وتسجيلها خلال قناة أخرى؟

٥- هل الطفل يظهر سلوك تقليدى (بمعنى الرجوع إلى أسلوب قديم) أو سلوك استمرارى perseverative عندما يريد أن ينقل المعلومات من قناة إلى أخرى؟

وفى الوقت الحالى فإن هناك القليل من الاجراءات المقننة التى يمكن استخدامها لتقييم قدرة الطفل على اجراء تكامل بين المثيرات المتعددة والمختلفة.

ومن هذه الاجراءات السهلة لتقدير هذا الجانب قياس هو زمــن رجــع الاســتجابة لوميض ضوئى ملون قياس أو ومضة ضوئيــة ملونــة والنقــاط المنمطــة dot paherns، النغمات النقية pure tone المقاطع عديمة المعنى، وقد استخدمت هــذه الاجراءات من قبل العديدين أمثال:

Benton, sutton, Kennedy and Brokaw (1962) Befmont, Birch and karp (1965)..............

♦ تكوين أو صياغة المفهوم Concepte formation :

تكوين المفهوم هو عملية صياغة استجابة محــددة ونوعيــة لفئــة مــن المثيرات، أى أنها عملية يقوم فيها الفرد بالوصول إلى تجريد للخصائص المســتركة للأشياء أو الاحداث، وهى عملية العملية تتضمن قدرة الفرد ايضا علــى تصنيــف الأشياء والأحداث فى ضوء خصائص وعلاقات ووظائف متعددة أو مختلفة. فالفئــة أو النوع أو الرتبة التى تكون المفهوم لا تعد ظاهرة واضحة فى ذاتها، انها ولا شك تبقى أو تكون فى صورة تجريدية وذلك فيما يخصها سواء كانت حدثا أو شــيئا أو مدركا.

(Johnsen and Myklebust 1967)

وهناك العديد من التساؤلات التى يؤدى الاجابة عليها إلى التعــرف علــى صعوبات صياغة وتكوين المفهوم لدى الطفل، ومن أهم هذه التساؤلات:

١- هل الطفل يوجد لدية صعوبة غير عادية فى التعامل مع الأشياء المجردة؟
٢- هل يستطيع الطفل ان يؤدى ما يطلب منه على المستوى العيانى؟
٣- هل الطفل ينزع عادة لأن يثبت أو يركز طويلا علــى تفضيــلات محــددة أو معينة أكثر من التركيز على الكل؟
٤- هل توجد لدى الطفل صعوبة كبيرة فى تحديد المواصفات والخصائص العامــة اذ مــا عرضــت عليه أشياء متشابهة مثل: (تفاح، برتقال، مــوز= فاكهــة) (E.g: apple, orange, Banana= Fruit)
٥- هل الطفل يوجد لديه صعوبة كبيرة فى تصنيف الاشياء المتشابهة فــى فئــات معينة طبقا للخصائص المشتركة بينها؟

٦- هل الطفل توجد لدية مشكلات فى الاستجابة لمجموعة من المتمـــيزات التـــى يمكن أن تمثل فئة أو نوع معين Class؟

٧- هل الطفل يستجيب Respond لمثير واحد بعينه من مجموعة المثيرات التـــى يتم عرضها عليه أكثر من استجابته لمجموعة المثيرات كلها؟

٨- هل مفردات الطفل تعكس كلمات عيانية أكثر من الكلمات التجريدية؟

٩- هل الجمل التى يتكلمها الطفل تميل إلى الناحية التحليلية analytical أكثر مـن الناحية الكلية؟

١٠- هل يوجد لدى الطفل صعوبة فى تصنيف نفس الأشياء بطرق مختلفة كـأن يصنف الاشياء فى ضوء: لونها أو حجمها أو شكلها أو وظيفتها، أو ٠٠٠٠؟

١١- هل توجد لدى الطفل صعوبة فى فهم النكات اللغوية أو أن يتعرف علـــى الشيئ الشاذ أو الغريب فى الصور أو الرسومات التى تعرض عليه؟

ومن الجدير بالذكر أنه توجد العديد من الاختيارات التى تقيس القدرة علـــى الفهم conceptul ability ومن هذه الاختبارات على سبيل المثال :

- Englmonn's Basic concept inventory (1967).
- Columbia Mental Maturity scale Burgmeister, Blum of large (1953).
- Leiter international perfermance scale (1948).
- Peabody picture vocabulary test (Dann 1959)
- Van alstyne picture vocabulary test (1429)
- Detroit test of learning Apitude (Baker & Leland, 1967).
- Wechsler intelligence scale for children (Nechsler, 1949).
- Standford–Binet intelligence test(Terman and Merrulf, 1930).
- Illinois test of psycholinguistic abillities (Kirk, McCarthy & Kirk, 1968).
- The Kasnin –Haufmann concept formation test (Sakahrov, 1940).



♦ حل المشكلة Problem Solving:

حل المشكلة يشير إلى أى نشاط أو فاعلية والتـــى مـــن خلالـــها ان يتـم استخدام الخبرة السابقة prior experience فى اعادة تنظيم الموقف المشكل وذلـك بهدف تحقيق الهدف الذى تم وضعه أو تحديده،،، ويعد حل المشكلة واحدا من أهـم العمليات النفسية المركبة أو المعقدة التى تتطلب من الطفل توظيـــف العديـد مـن المتغيرات النفسية لديه للوصول إلى حل المشكلة التى يتم عرضها عليـــه ويوجـد العديد من التساؤلات التى تمثل الاجابة عليها فهما للصعوبات التى يواجهها الفـــرد فى حله للمشكلة، ومن هذه التساؤلات على سبيل المثال :

١- هل الطفل يعتمد على فنيات أو أسلوب المحاولة والخطأ اثناء حله للمشكلة؟

٢- هل الطفل يفشل فى أن يقوم بجهود مقصودة وهادفة فى صياغة المبادئ أو فى البحث أو الوصول إلى العلاقات التى تكمن خلق حل المشكلة التـــى تتطلـب قياسا استدلاليا منه؟

٣- هل الطفل يعانى من صعوبة فى الاستفادة من الاجزاء للوصـــول إلـــى الكـل (الاستدلال الاستنباطى inductive reusoning)؟

٤- هل الطفل يفشل فى المعالجة المنظمة للأشياء العيانية، والرموز المجـــــردة أو عناصر المشكلة التى توصله لحل المشكلة؟

٥- هل الطفل يعانى من صعوبة فى ايجاد تفسيرات للسبب والنتيجة مـــن خـــلال فحصه للمشكلة التى يتم عرضها عليه؟

٦- هل الطفل نادرا ما يفهم العلاقات بين الحدث السابق والتـــالى antecedent-Consequent ؟

٧- هل يفشل الطفل فى أن يصيغ أو يطور المواقف العقلية أو الاستبصارات التـــى يستهدمها لاكتشاف المعانى والعلاقات النهائية؟

٨- هل يفشل الطفل فى تعميم ما سبق أن تعلمه من مبادئ منطقية فى المواقـــف الجديدة المشابهة Analogous Newsituatins؟

٩- هل يفشل الطفل فى الاستفادة من التعليمات أو التلميحات Hints التى توفرهـــا المشكلة أو المدرب فى الوصول إلى حل المشكلة التى يتم عرضها عليه؟



١٠- هل يفشل الطفل فى ان يستخدم التسمية Naming أو اللفظ اللغـوى فـى حل المشكلة؟

١١- هل يعانى الطفل من صعوبة كبيرة فى التعامل مع المواقف الأكثر تجريـدا والمواقف التى يمكن معالجتها عن بعد ؟

١٢- هل يمكن تشتيت الطفل بسهولة إذا ما كانت هناك عوائـق تحـول دون الوصول إلى الهدف المطلوب؟

١٣- هل الطفل عادة ما يكون غير واعيا من أن هنا مشكلة موجودة؟

١٤- هل الطفل يعانى من صعوبة فى وصف عناصر المشكلة؟

١٥- هل الطفل يفشل فى الاستفادة من الأخطاء السابقة؟

١٦- هل يفشل الطفل فى مهاجمة attack المشكلة بطريقـة منظمـة؟ وهـل أسلوبه أو منهجه يتصف بأنه يقوم على التجزئ الذى يفتقر إلى التنظيم؟

١٧- هل الطفل يعانى من صعوبة التركيز على أكثر من موضوع أو ناحية مـن المشكلة فى نفس الوقت؟

١٨- هل لا يوجد لدى الطفل استعداد (أى يعانى مـن جمـود) فـى أن يقبـل المعطيات والثوابت المتوفرة فى المشكلة؟

١٩- هل الطفل عادة أو غالبا ما يقوم بربط استنتاجاته بأشياء غير واقعية تقـوم على الذاتية أكثر من ربطها بالحقائق الموضوعية؟

٢٠- هل عادة أو غالبا ما يصغى أو ينتبه الطفل للمعطيات السـابقة واللاحقـة غير المرتبطة ببعضها فى حله للمشكلة؟

ومن الجدير بالذكر ان سلوك المحاولة والخطأ، والقيام بسلوك واسـتبصار شامل للموقف، وامكانية نقل مالديه وما عرف وما لاحظ، والاستفادة من الالماعات، ووضع السبب والنتيجة وعلاقتها ببعض، والتعرف على الانمـاط ذات المعنـى أو الهادفة من صور تفكير الطفل وأسلوب معالجته للأشياء والرمـوز- مـن الجديـر بالذكر- أنه يمكن تقييمها من خلال دراسة وملاحظة سلوك الطفـل فـى الموقـف المشكل إذا ما وضع فى درجات تعقيد وصعوبة متزايدة ومتنوعة.

الفصل السابع

نحو خصائص للأطفال ذوى صعوبات التعلم

- صعوبة تحديد خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم
- أولاً: الانتباه ومستوى النشاط والتروى الاندفاعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم
- نموذج المؤلف الثلاثى يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم والتروى /الاندفاع
- ثانياً:الدافع للانجاز ومكوناته لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم
- دراسات تناول الدافع للانجاز وصعوبات التعلم
- أولاً: الدراسات التى تناولت الدافع للايجاز صعوبات التعلم
- ثانياً: دراسات تناولت مكونات الدافع للانجاز وصعوبات التعلم
- ثالثاً: الذاكرة وصعوبات التعلم
- محددات سعة الذاكرة قصيرة المدى
- أولاً : دراسات اهتمت بقياس سعة الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم
- ثانياً: دراسات تناولت القدرة على التذكر وبعض عملياتها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

نحو خصائص للأطفال ذوى صعوبات التعلم

To Charactrestics of L.D. Children

♦ صعوبة تحديد خصائص الاطفال ذوى صعوبات التعلم :

لقد رأت التربية الخاصة حتى وقد قريب نسبيا الاهتمام بشكل أساس بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود إلى الاعاقة السمعية أو البصرية، أو الأطفال المتخلفين عقليا، أو الأطفال ذوى الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل فى الجانب اللغوى والكلام وغيرهم من الأطفال الذين يعانون من اعتلالات صحية وجسمية أخرى، اما الأطفال الذين لا يتعلمون رغم وجودهم فى الفصول العادية فى المدارس، وليسوا من الذين ينطبق عليهم الوصف المتقدم فإن التربية الخاصة لم تتلقاهم بالرعاية والتربية المناسبة وذلك بسبب عدم فهم خصائصهم فهماً دقيقاً وعدم توفر برامج تعليمية وعلاجية مناسبة لهم (كيرك وكالفنت : ١٩٨٤ : ١٠-١١)٠ إلا أنه بتضافر جهود العلماء من المجالات المختلفة فقد أزيل العديد من نواحى الغموض حول خصائص هؤلاء الأطفال الذين لا يندرجون تحت أى فئة من فئات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة السابقة الذكر ٠

وأصبح الوصف اللائق والشائع لتسمية هذه الفئة الجديدة والمستحدثة من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يسمون بفئة الأطفال ذوى صعوبات خاصة فى التعلم على حد تعبير المنشغلين بأمراض التعلم والأطفال غير العاديين وعلى رأسهم صموائيل كيرك حين ضمن وصفاً سريعاً فى مؤلف له عن التربية الخاصة حول هذه الفئة الجديدة سنة (١٩٦٢) مدعياً بأن أليق وصف بهذا النوع من الأطفال بأنهم أطفال ذوى صعوبات تعلم، ثم يعود إلى تأكيد ما إدعاه فى مؤلفه هذا فى مؤتمر عقد فى ولاية شيكاغو الأمريكية جمع الآباء والأمهات والمهتمين بهؤلاء الأطفال سنة (١٩٩٦) ومن بعد ذلك ٠ أصبح مصطلح صعوبات التعلم مصطلحاً مقبولاً

ويضم أنواعاً كثيرة من المشكلات والخصائص غير المتضمنة فى فئات الأطفال التقليديين من ذوى الاحتياجات الخاصة مثل الصم، ومكفوفى البصر، والمتخلفين عقلياً وغيرها من أشكال العجز المعروفة.

ورغم أن مفهوم صعوبات التعلم منذ ذلك التاريخ أصبح مفهوماً شائعاً ومعروفاً وتعترف به كل الهيئات البحثية، إلا أن صعوبة التعلم ليست بالسهولة تحديدها، إذ أن الصعوبة من الممكن أن تتضمن أنواعاً متعددة من العيوب أو القصورات Assortments، والخصائص Charactistics التى تمتد من المهارات الاساسية الخاصة بالقراءة أو التهجى أو اجراء العمليات الحسابية إلى النماذج السلوكية الخاصة بسوء التكيف، مثل الحركة الزائدة hyperactivity، والاندفاعية Impulsivity ، تشتت القدرة Distractibility، وضعف التركيز Poor Concentration. كما أن صعوبة التعلم ليس من السهولة تحديدها لأن بعضها من الاطفال العاديين الذين لا توجد لديهم صعوبة تعلم قد توجد لديهم بعضاً من هذه الخصائص من وقت لآخر (Dolgins:1986: 174). ولعل ما يؤكد ذلك هو أن احد اهم الشكايات Complaints التى دائماً ما يرددها معلمو المدارس الابتدائية ورياض الأطفال- وتوجد لدى ذوى صعوبات التعلم- هو أن أطفال هذه المدارس يظهرون نماذجاً سلوكية تشير إلى أنهم كما لو كانوا لا يسمعون، وما يؤكد ذلك أن نتائج البحوث المتوفرة فى هذا الجانب تشير إلى أن شكايات المعلمين تعتبر صحيحة فقد أفادت النتائج أن أطفال الحضانة وأطفال الصف الأول توجد لديهم صعوبة فى متابعة الحديث المتواصل؛ كتلك الأحاديث التى تتصل برواية قصة أو تلك التى تتعلق بمتابعة التعليمات والارشادات، ومن هنا فإنه يوجد العديد من أطفال المدارس الابتدائية يتسمون بتشوش الاستماع والعجز فى الاستماع بفهم (Westone and Friedlander: 1974:32-35). تماماً كما يتسم الأطفال ذوى صعوبات التعلم، الا أن هذه النماذج والخصائص السلوكية بشكل عام لا تنحرف عن النماذج والخصائص السلوكية المثالية أو العادية، والفرق بين هؤلاء وهؤلاء هو أن الصعوبة لا توجد ما لم يكن هناك تداخلاً بين هذه الخصائص والقدرة على التعلم.

وقد اشار كالجود وكولسون (١٩٧٨) بأن هناك حوالى (٥٢) خاصية ثابتة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن هناك من (٥) إلى (٧) من هـذه الخصـائص توجد لدى هؤلاء الأطفال بمعدل متوسط، وأن واحدة فقط من هذه الخصائص توجـد لديهم بمعدل شديد، أما الأطفال العاديون فربما يمتلكون بعضا من هذه الخصـائص ولكنها بدرجة أقل (الحسن وجابر: ١٩٩٦: ٢٢-٢٣) وهو ما يوضح صعوبة بالغـة وطبيعة خاصة للمجال فـ الطفل الذى يوصف بأنه ذو صعوبة فى التعلم هـو ذاك الطفل الذى يظهر Exhibit تغيرا واضحا فى آدائه من مهمة إلى أخـرى، أو فـى الطريقة التى يتعامل بها مع نفس المهمة؛ حيث يتغير آدائة تغيرا واضحـا خـلال تعامله مع نفس المهمة من وقت لأخر ومن يوم إلى يـوم ٠٠ أنـه يبـدو ممتـاز Excel فى بعض الأنشطة ويفشل فشلا يدعو إلى اليأس Miserably فى أنشـطة أخرى، فغالبا ما تكون المهارة التى تبدو صعبة إلى درجة ما تبدو سهلة وينجزهـا فيما بعد، أى أن الطفل ذو الصعوبة فى التعلم يبدو غير متناسـقا Inconsistency فى آدائه من مهمة إلى مهمة وعلى نفس المهمة من يوم لآخر (Dolgins : 1986 : 174) وهو الأمر الذى ندعيه بمبدأ التبـاين Principle of Disparity فـى الآداء٠

ولعل ما يجعل تحديد الخصائص لدى أطفال هذه الفئة اكثر صعوبة هـو أننا يجب أن ننطلق فى فهمنا لصعوبة التعلم بأنها تختلف اختلافا كبيرا وواضحا عن آفات التعلم الأخرى٠ فمصطلـح صعوبـات التعلـم لا يشمـل Excludes: الأطفـال ذوى مشكـلات تعلم والتى تكـون نتيجـة لضعـف الرؤيـا Poor Vision، أو السمع، أو الاعاقات البدنية والحركيـة Motor Handicapped، وكذلك الأطفـال الذيـن لا يعـانون مـن اضطرابـات انفعاليـة Emotional Disturbance، كما أن مصطلح صعوبات التعلم لا يشمل فئـة الأطفـال الذيـن يعانون من حرمان بيئى Environmental deprivation، لكن هـذا المصطلـح يشمل الأطفال ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، حيث تبلغ نسبة ذكائهم مـن ٩٠ نقطة فأعلى، ويظهرون تباعدا Descrepancy بين طاقتـهم العقليـة Potential

ومستوى تحصيلهم الفعلى Actual Acheivement فى الطفل الالمعى Bright child الذى يبلغ عمره ست سنوات أو سبع وتجده يتعتع والقراءة شاقة عليه Struggeling فإن هذا الطفل توجد لديه صعوبة (Dolgins: 1986: 174)، اى أن فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يندرجون تحت فئة الأطفال المعوقين، أنهم فئة يظهرون تأخر فى تعلم الكلام Talk، ولا توجد لديهم سهولة أو انسيابية فى نمو اللغة، وكذلك نمو الادارك البصرى أو السمعى، كما توجد لديهم صعوبة بالغة فى تعلم القراءة أو التهجى أو الكتابة أو اجراء العمليات الحسابية، وبعضهم غير مستقلبين جيدين للغة مع أنهم غير صم، وبعضهم غير قادر على الادراك البصرى مع أنهم ليسوا عمياناً، وبعضهم غير قادر على التعلم بالطرق العادية فى التعلم مع أنهم غير متخلفين عقلياً... فهم أذن مجموعة غير متجانسة Heterogenous ويفشلون لأسباب متنوعة مختلفة، إلا أنه يوجد لديهم شتئ واحد عام الا وهو التباعد الواضح فى نمو القدرات لديهم.

(Kirk and kirk : 1971: 3)

ومن هنا وكما يشير برى (Bree :1986: 86) إلى أن تحديد الخصائص الفارق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين يعد أمراً مهماً إذ من شأنه أن يسهل لنا ويساعدنا فى فهم وتحديد وتصنيف هؤلاء الأطفال وعلاجهم.

ورغم أن الوصول إلى تجمعات واضحة ومحددة تنطبق على ذوى صعوبات التعلم يعد أمراً غير متحقق فى هذا المجال نظراً للطبيعة الخاصة لهذه الفئة، والذين عادة ما تشير إليهم التعريفات الخاصة بهم إلى أنهم فئة غير متجانسة، وهو ما يشير إلى أن أسباب الصعوبة واعراضها ليست واحدة، وهو أيضاً ما تجده واضحاً مبيناً فيما اشار إليه تعريف رابطة صعوبات التعلم NJCLD (١٩٨١).

وتتعاظم المشكلة فى الوصول إلى خصائص محددة للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك عندما تجد فئة من هؤلاء الأطفال وقد وجدت لديهم اعاقة من الاعاقات الأخرى والتى تعوق تعلمهم إلى جانب ما لديهم من صعوبة.

وهنا يشير كيرك (Kirk and Kirk : 1971: 5) إلى أن المشكلة الكبرى والأكثر صعوبة فى مجال صعوبات التعلم هو أنه أحياناً ما يوجد طفل ذو صعوبة فى التعلم إلى جانب أنه معاق فى نفس الوقت، كأن يكون الطفل لديه صعوبة فى التعلم ويوجد لديه أيضاً شلل Crippled، فمثل هذا النوع من الأطفال توجد صعوبة فى تصنيفهم. وخاصة إذا علمنا أن تعريفا معترفاً به ويلقى قبولاً واسعاً كتعريف رابطة صعوبات التعلم (١٩٨١) قد نص صراحة فيما أنشأه من عبارات توضح خصائص هذه الفئة ويتضمنها التعريف بالتأكيد كالعبارة القائلة: "ورغم أن صعوبة التعلم ليست نتاجاً لحالات الاعاقة الأخرى إلا أنها (أى الصعوبة) قد تحدث متصاحبة مع هذه الاعاقات Concomitantly، وهو ما يعد امراً مفهوماً من الناحية النظرية ولكن كيف الحال على مستوى الممارسة الفعلية"؟

(Resenberg : 1997: 243)

ورغم الجهود المتعاظمة التى بذلت خلال السنوات العشر المنصرمة لكى تصف نواحى الضعف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولكى توفر دليلاً واضحاً يوفر تدخلاً تربوياً محدداً ودقيقاً لهؤلاء الأطفال؛ إلا أنه وللآن مازال يوجد هناك تزايداً فى نسبة انتشار هذه الآفة لدى الأطفال والكبار رغم ما يلقاه مجال صعوبات التعلم من اهتمام واضح من قبل المتخصصين فى العديد من المجالات المختلفة.(Wiig & Laponite and Semal : 1975: 38)، وذلك كما سبق وعرضنا، وهو أمر يعد نتاج طبيعى للاختلاف جول خصائص هؤلاء الأطفال، الأمر الذى يجعل هناك صعوبة بالغة فى التعرف على هؤلاء الأطفال وتشخيص وعلاج صعوباتهم.

وفى هذا الاطار نجد عالماً كفيليب أ- فيرنون (١٩٧٨ : ١٤٣-١٤٤) يلقى الضوء على مشكلة صعوبات التعلم حين يشير قائلاً: أنه يوجد اهتمام كبير بالأطفال ذوى صعوبات التعلم على الرغم من عدم وجود اتفاق كبير على طريق تصنيفهم وعلاجهم، ويردف فيرنون قائلاً : إن بعض الباحثين يطلق على هؤلاء الأطفال "أطفال دور مشكلات ادراكية Children With Perceptual Problems إلا أنه يرى أن هذه العبارة تعد مضللة لأن صعوبات التعلم تحدث فى مجالات أخرى غير الادراك، مثل الاستماع، الكلام، القراءة، اللغة، الكتابة، الحساب، الحفظ، أو التفكير المنظم، وحتى فى التناسق النفسى- الحركى، ولا ترجع هذه الحالات إلى التخلف العقلى، أو الحرمان الحسى، أو البيئى، أو للأسباب الانفعالية، ويبدو أن بعض هذه الحالات تتضمن تلف فى المخ.

ويرى مؤلف الكتاب أن ما ذهب إليه فيرنون يجافيه الصواب ففى الوقت الذى يعتبر أن الأطفال ذوى صعوبات تعلم هم اطفالا ليسوا ذوو مشكلات إدراكية معتبراً أن هذه العبارة تعد عبارة مضللة يراد بها عزاء الآباء على حد تعبيره نجده يعتمد على بناء حكمه ذلك على أن صعوبات التعلم تحدث فى مجالات أخرى غير الادراك مثل الاستماع، والكلام .. والمؤلف إذ يشير إلى أن ايراد فيرنون لهذه المجالات يؤيد فكرة وجود مشكلات ادراكية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولا يضحدها، إذ من المعروف بداهة أن وجود قصور أو عجز فى أى ناحية من نواحى الضعف فى العمليات المعرفية الأولية يؤثر فى قدرة الطفل على الاستماع والحفظ والتفكير، وذلك لما للعمليات المعرفية من طبيعية تفاعلية وتكاملية، فـ العيوب فى الاحساس تؤدى إلى عيوب فى الانتباه، والعيوب فى هذه وتلك أو فى كليهما يؤثر فى النظام العقلى المعرفى بعملياته الدنيا والعليا، فضلاً عن أن ما يؤكد صحة ما يذهب إليه المؤلف فى مقابل ما ذهب إليه فيرنون هو ما يشير إليه تعريف الهيئة الاستشارية من ان هؤلاء الأطفال يعانون فى اضطراب فى العمليات النفسية الأساسية وتتضح اثارها فى صعوبات القراءة، والكتابة، والكلام، والاستماع، و...

ومن حسن الطالع أن نشير هنا إلى خلاصة أوردها بريزمان ورفاقة (Pressman et- al, :1986: 485-488) تعاضد الرأى الذى ذهب إليه المؤلف، إذا يشيرون إلى أنه ابتداء من البحوث القديمة وانتهاء بالبحوث الحديثة التى أجريت على الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى أجريت بهدف دراسة صعوبة عمليات التكامل السمعى- اللفظى، و/أو صعوبات التكامل البصرى الحركى نجدها وقد أثبتت جميعها أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون عيبا أو أكثر فى النواحى الادراكية مقارنة بالعاديين، وقد أظهرت النتائج فى هذا الجانب أن من العوامل المهمة والتى تكمن خلف صعوبات التعلم: عيوب الذاكرة السمعية للحديث، الذاكرة السمعية التتابعية، والادراك اللحظى، والادراك المنظم والمتتابع، والانتباه الانتقائى، والتوليف السمعى Auditory Blending والقدرة على التمييز فى الضوضاء.

إن الاختلاف البين فى الوصول إلى خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتحديدها فى تجمعات بعينها تسهل لنا فهم هذه الفئة والتعامل معهم وعلاجهم ليعد أمرا غاية فى الخطورة وليس بالأمر الهين الذى يجعلنا نزاور عن اماطة لثامه وسبر اغواره وتكشف جنباته، وذلك لأن صعوبة التعلم وكما يشير روس (Ross : 1976 : xi) تعد محنة خطيرة، فهى محنة فى ضوء ما يصيب الأطفال وآبائهم، وهى محنة خطيرة فى ضوء عدد الأطفال الذين لا يستفيدون من الفرص التعليمية المتاحة والتى يستفيد منها زملائهم العاديين، وهى محنة خطيرة لأننا مازلنا لا نعرف الكثير عن خصائص هذه الفئة، وإن عرفنا شيئا واتفقنا عليه عنهم فإننا نختلف فيما بيننا فى كيفية التعرف على الاطفال ذوى صعوبات التعلم وتحديدهم، وهى محنة خطيرة لأننا مازلنا نختلف فى تحديد نسب انتشار هذه الفئة بين تلاميذ المدارس، وإن كانت بعض التقديرات تشير إلى أن نسبة انتشار هؤلاء التلاميذ تبلغ ٢٠% ولو أخذنا بأقل التقديرات لانتشار هذه الفئة لوجدناها تصل إلى ٤% وهو ما يمثل تحديا للمهتمين بتربية الطفل.

وهى محنة خطيرة وكما يشير Ross وذلك لأن صعوبة التعلم توجد عندما لا يكون لدى الفرد أو يظهر عليه ضعف عقلى ولا توجد لدية اعاقات فى الوظـائف البصرية أو السمعية، ولا توجد لدية اضطرابات نفسية من شأنها أن تعوق متابعتـه لأداء المهام التعليمية، وأنهم من بيئة ثقافية وتعليمية مناسبة، ورغم ذلـك نجدهـم يظهرون ضعفا فى التحصيل الاكاديمى (Ross : 1976 : 11)٠

وهى محنة فى ضوء تعريف رابطة صعوبات التعلـم (1981) NJCLD وكذا ما أشار إليه تعريفى الهيئـة الأستشـارية (١٩٦٨)، (١٩٧٧) [NACHC 1968 , NACHC 1977] حين تضمن متنا تعريفها إلى كلمة نوعية أو محددة أو خاصة ((Specific (special)، وهى كلمة تتضمن فى أحد جوانبها نفس المحنـى الذى أشارت إلية عبارة "اضطرابات غير متجانسة فى تعريف رابطـة صعوبـات التعلم [١٩٨١، ١٩٨٨] إلى حد كبير ٠

ورغم أن تجميع خصائص بعينها تمثل شيوعا لدى مجتمع ذوى الصعوبـة أمر لا يحظى باتفاق تام لما تقدم، إلا أنه قد حاول بعض الباحثين أن يميل إلى سـرد خصائص لهذه الفئة تتمثل فى تجمعات معينة، وذلك بعد أن قاموا بجهد مشكور فـى تحليل التراث النفسى ونتائج الدراسات الخاصة بهذه الفئة، كتلك التى ذكرها ميلثـون بروتين، وسلفيا ريتشاردسون، وشـارلز مـانجيل (١٩٨٧ : ١٤ - ٢٥)، حيـث أشاروا إلى أن خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم يمكن تجميعها فـى أربعـة أبعاد رئيسية وهى :

١- الانتباه ومستوى النشاط٠

٢- الحركة ونمو الادراك٠

٣- اللغة ونمو التفكير٠

٤- النمو الانفعالى والاجتماعى ٠

ويذكر ترافـر وهالـهان Traver and Hallahan (١٩٧٦) إلـى أن خصائص صعوبات التعلم يمكن حصرها فى :

١- الحركة الزائدة.

٢- قصور فى الإدراك الحركى.

٣- المشكلات الانفعالية .

٤- صعوبات فى التآزر العام.

٥- الاندفاع.

٦- اضطرابات فى الذاكرة والتفكير .

٧- مشكلات فى القراءة والحساب.

٨- اضطرابات فى الكلام والاستماع.

٩- عيوب عصبية (حسن و محمد جابر : ١٩٩٦ :٢٢)

ولمزيد من القاء الضوء على مجتمع الاطفال ذوى صعوبات التعلم بعدما قدمنا سريعا لبعض المشكلات التى تواجه المهتمين فى الوصول إلى خصائص ثابتة ومستقرة تميز هؤلاء الأطفال، فاننا سوف نقوم بعرض عدد من النقاط الرئيسية التى نرى ان فى استجلائها لدى هذه الفئة يوفر فهما لخصائص هؤلاء الاطفال وتاركين للقارئ الحكم على اهم ما يميز هؤلاء الاطفال من خصائص بالاضافة ما تقدم ذكره فى هذا الكتاب :

♦ الانتباه ومستوى النشاط والاندفاع لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم :

يشير هذا البعد إلى أن الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم عادة ما يصدر منه حركات زائدة عن المطلوب فهو مفرط فى نشاطة، ويميل إلى الاندفاعية فى آداء ما يوكل إيه من مهام، ويعانى من تشتت فى الانتباه، ويصعب حفزه لأداء المهام المدرسية لانخفاض دافعيتهم وقصر مدى انتباههم.

فى هذا الاطار يشير بلاكمان وجولد ستين (Blackman and Goldstein: 1984 :106 -118) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم عادة ما تجدهم يميلون إلى الاندفاع المعرفى فى أداء ما يوكل إليهم من مهام أكاديمية، فهم لا يميلون إلى المناظرة وتفحص بدائل الاجابة فى الموقف التعليمى إذ

فى العادة ما تراهم متسرعون غير مترووين فى ربط المعطيات ومـــا تشـــير إليـــه الاجابات والبدائل، والانتفاء والانتخاب للإجابة الصحيحة من بينها.

وهنا يشير المؤلف إلى أن هذا الأمر يعد واضحا جدا عندما يقدم للأطفـــال ذوى صعوبات تعلم اختبارا يقوم على الاختيار من متعدد الإجابـــة بعينـــها، فـــإنك سرعان ما تجدهم يختارون لإجابة ما غالبا ما تكـــون خطـــأ دون تفحـــص بدائـــل الإجابات الأخرى.

وهنا نجد كاجان ورفاقه Kagan et. al (١٩٦٤) يشيرون إلى تضمينـــات هذه الخاصة حيث يرون بأن الفرد المتروى هو الفرد الذى يتأنى فـــى اختيار بدائـــل الحل أو اتخاذ القرار فى موقف يتسم بالشك وعدم اليقين بينما الفرد المندفـــع هـــو الذى يتخذ قراره بسرعة فى هذا الموقف دون تفحص وموازنة.

(Kagan and Messer: 1975: 244-248)

وتكون النتيجة الطبيعية للسرعة فى الإجابة دون التروى وفحص البدائـــل وخاصة فى المواقف التى تتسم ببعض الغموض والصعوبة هو مزيد من الاخطـــاء، الامر الذى سوف يكون له مردود نفسى على الأطفال ذوى صعوبات التعلم. كمـــا سيأتى فيها بعد، لأنه من المعروف بداءة أن الفشل فى أداء المهام يؤدى إلى مزيـــد من الفشل، الأمر الذى يجعل الطفل يدور فيما يسمى بـــالدوائر النفســـية الكريهـــة Vicious Cycles.

وهنا يشير كاجان Kagan (١٩٦٦ : ١٧) مؤكدا على أن الفرد المندفـــع هو الذى يستجيب بسرعة عندما يطلب منه حل مشكلة معتدلة الصعوبة، لذلك غالبـــا ما تكون استجابته غير صحيحة، أما الفرد المتروى فإنه يختبر المشكلة بعفاية أكـــثر ويقوم استجابته قبل اصدارها؛ ومن ثم فإنه يرتكب أخطاء أقل من قرينه المدفع.

ففى دراسة أجراها شوف Shove (١٩٧٣) وهى دراسة هدفت إلى بحث الأسلوب المعرفى (التروى/ الأندفاع) لدى تلاميذ ذوى صعوبات تعلم، وتلاميذ عاديين من تلاميذ الصف الثانى والثالث من الدارس الأولية، وقد اجريت هذه الدارسة على عينة قوامها (١٥٢) تلميذا نصفهم من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والنصف الآخر من التلاميذ العاديين، ولتقدير الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) فقد تم استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (M.F.F.T) Matching Famillar Figuar Test وبعد معالجة درجات أداء التلاميذ احصائيا باستخدام أسلوب تحليل التباين كشف نتائج الدراسة عن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم أكثر اندفاعية من التلاميذ العاديين.

وفى دراسة اجراها هيندز Hinds (١٩٧٦) بهدف بحث الفروق بين عينة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم، وعينة فى التلاميذ العاديين فى الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع)، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (٣٠) تلميذا ذوى صعوبات تعلم، (٣٠) تلميذا من العاديين، تتراوح أعمارهم من (٩) سنوات وشهرا إلى (١١) سنة، ولتقدير الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) فقد تم استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان ورفاقه Kagan et al (١٩٦٤)، وباستخدام أسلوب تحليل التباين، وأسلوب تحليل التغاير توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم كانوا أكثر اندفاعية بطريقة دالة احصائية مقارنة بالتلاميذ العاديين اذا ما تم تقدير الاندفاعية فى ضوء زمن الكمون، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين بالنسبة لعدد الاخطاء.

ومن خلال هذه الدارسة يمكن ملاحظة أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم.

وفى دراسة قام بها فابر Faber (١٩٧٦) والتى كان من أهدافها دراسة الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى الايقاع المعرفى

Cognitive Tempo (التروى / الاندفاع)، تكونت عينه الدراسة من (١٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع والصف السادس، تم تقسيمهم إلى (٢٠) تلميذا ذوى صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع، (٢٠) تلميذا ذوى صعوبات تعلم من تلاميذ الصف السادس، (٥٠) تلميذا عاديا من تلاميذ الصف الرابع، (٥٠) تلميذا عاديا من تلاميذ الصف السادس، وقد تم تقدير الايقاع المعرفى (التروى/ الأندفاع) باستخدام اختيار تزاوج الأشكال المألوفة لـ كاجَان، وباستخدام طريقة كا^{2} وتحليل الانحدار، وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية :

أولا : بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع :

- اتسم اداء التلاميذ ذوى صعوبات تعلم بأنه بطئ/ غير دقيق وبطريقة دالة احصائية مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات تعلم .
- اتسم أداء التلاميذ ذوى صعوبات تعلم بأنه بطئ/ غير دقيق وبطريقة دالة احصائيا مقارنة بالتلاميذ العاديين، وأما بالنسبة للبعد (سريع / دقيق) فلم يرتبط بكل من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين .

ثانيا : بالنسبة لتلاميذ الصف السادس :

- اتسم أداء التلاميذ العاديين بالميل إلى التروى مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات تعلم .
- اظهر التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديون زيادة فى زمن الكمون ونقص فى عدد الأخطاء بزيادة العمر .
- كشفت نتائج الدراسة من أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم إذا اتسم أداؤهم بالبطء وعدم الدقة فى الاستجابة مقارنة بالعاديين .
- يعتبر بعد التروى من الأبعاد الواضحة لدى التلاميذ العاديين فى كل من الصفين الرابع والسادس، وتجدر الملاحظة من خلال نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم يميلون إلى التروى بتقدم العمر .

أما وولف Wolf (١٩٧٩) فقد اجرى دراسة تمثل هدفها فى بحث الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى مجموعة من المتغيرات كـان منها متغير الاندفاعية كأحد ابعاد الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع)، وقد اجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم قوامها (٤٣) تلميـذا مـن تلاميذ المدارس الأولية، العليا، وعينة مماثلة من أقرانهم العاديين، تـم مجانسـتهم بالنسبة للسن والذكاء، ولتقدير الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع)، فقد تم استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان (١٩٦٥)، وباستخدام أسلوب تحليل التبـاين توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم أكثر اندفاعية بطريقـة دالـة احصائيا مقارنة بأقرانهم من العاديين حيث اتسم أداء التلاميذ ذوى صعوبات تعلـم بسرعة الاستجابة مع الوقوع فى عدد كبير من الأخطاء وتفيد هذه الدراسة بأن بعـد الاندفاعية يرتبط بصعوبات التعلم.

أما دراسة لا برينتز Labrentz (١٩٨٠) فقد كان من أهدافها معرفة مدى الاختلاف والتباين بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى الأسـلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع)، والأسلوب المعرفـى (الاسـتقلال/ الاعتمـاد) علـى المجال، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧) تلميذا ذوى صعوبات تعلـم متوسـط عمرهم الزمنى (٩,٩) سنة، ومتوسط عمرهم العقلى (٩,٤) سنه، وعينه مماثلة مـن التلاميذ العاديين متوسط عمرهم الزمنى (٩,٧) سنه، ومتوسط عمرهم العقلى (٩,٦) سنه، وقد تم تقدير الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع)، باختبار تزاوج الأشـكال المألوفة لكاجان (١٩٦٥)، بينما تم تقدير الأسلوب المعرفى (الاستقلال- الاعتمـاد) على المجال باختبار الأشكال المتضمنة، وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلـت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العـاديين فى بعدى (الاندفاعية والاستقلال عن المجال)، وقد اوصت الدراسة إلـى ضـرورة اجراء مزيد من الدراسات فى هذا المجال.

ويمكن ملاحظة ان نتائج هذه الدراسة تشير إلى أنـــه لا يوجـد ارتبــاط موجب بين كل من الاستقلال عن المجال والاندفاعية بصعوبات التعلم.

وفى دراسة اجراها اوزوا Ozowa (١٩٨٠) بهدف دراسة الفروق بيــن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى كل من التشتية Distractibility والاندفاعية، وما إذا كانت توجد علاقة ارتباطية بين التشتية والاندفاعية أم لا ؟ فقـد قامت على عدة فروض تلخصت فيما يلى :

- يوجد ارتباط دال وموجب بين درجات التلاميذ على مقياس التشتتية ودرجاتــهم على مقياس الاندفاعية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلـــم والتلاميــذ العاديين فى كل من درجات التشتية والاندفاعية لصالح التلاميذ ذوى صعوبــات التعلم .

وقد اجريت هذه الدراسة على عينة اجمالية قوامها (١٢٠) تلميذا اشــتملت على (٨٠) تلميذا ذوى صعوبات تعلم تتراوح اعمارهم من (٨,٨) سنه إلى (١٢,٩) سنة، تم اختيارهم من فصول التربية الخاصة بصعوبات التعلم، (٤٠) تلميذا عاديــا من نفس المرحلة العمرية، ولقياس التشتية فقد تم اســتخدام الاختبــارات الفرعيــة الثلاثة من اختبار وكسلر للذكاء والتى تمثلت فى اختبار الحساب، مـــدى الأرقــام، الترميز Coding، ولتقدير الاندفاعية تم استخدام اختبار تزاوج الأشــكال المألوفــة لكاجان (١٩٦٥)، وباستخدام معاملات الارتباط، واختبار نيومان- كولــز لمقارنــة ازواج المتوسطات، وأسلوب تحليل التمــايز Discrimination Analysis كــان بضمن أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة هى: أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلـم يظهرون قدرا كبيرا من التشتتية والاندفاعية مقارنة بأقرانهم من العاديين- كما أنـــه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات التشتية ودرجات الاندفاعية، وتفيد هـــذه النتيجة إلى أن التشتيه والاندفاعية ترتبطان بصعوبات التعلم .

أما دراسة كوى وبراون Quay and Brown (١٩٨٠) فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) فى مرحلتين عمريتين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا ذوى صعوبات تعلم (٣٠ تلميذا من عمر ٧ سنوات)، (٣٠ تلميذا من عمر ١٢ سنه) تم اختيارهم من ثمان مدارس خاصة بالتلاميذ ذوى صعوبات تعلم، أما عينه التلاميذ العاديين فقد تكونت من (٦٠) تلميذا (٣٠ تلميذا من عمر ٧ سنوات، ٣٠ تلميذا من عمر ١٢ سنه)، وقد تم تقدير الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) باستخدام اختبار مناظرة الأشكال المألوفة لكاجان (١٩٦٥) وباتباع ثلاثة طرق تمثلت فى :

طريقة تقدير التروى/ الاندفاع عن طريق :

١- عدد الاخطاء٠

٢- زمن الكمون٠

٣- طريقة الجمع بينهما واستخدام الوسيط Dauble median split *

وبمعالجة درجات التلاميذ بواسطة اختبار كا٢ توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١)، (١٠٥) لصالح التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (٧ سنوات) ، (١٢ سنة)- على الترتيب- فى عدد الاخطاء التى ارتكبوها مقارنة بأقرانهم من العاديين٠
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (٧سنوات)، (١٢ سنة) واقرانهم من العاديين فى زمن الكمون٠
- اتسم أداء التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (٧) سنوات بالاندفاعية مقارنة بأقرانهم من العاديين إذا ما اتبعت طريقة الجمع لدرجات الاداء لبعدى الاختبار، بينما لم

* يعتبر التلميذ طبقا لهذه الطريقة مندفعا إذا كانت درجات زمن الكمون أقل من المتوسط ودرجات عدد الأخطاء اكبر من المتوسط ٠

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (١٢ سنة) وأقرانهم من العاديين .

وتفيد هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم يميلون إلى التروى بتقدم العمر .

وفى دراسة براون Brown (١٩٨٢) التى تمثلت أهدافها فى بحث الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى الأسلوب المعرفى التروى/ اندفاع لدى عينة من التلاميذ فى الصفوف الدراسية من الصف السابع حتى الصف الثانى عشر فى الايقاع المفاهيمى Conceptual Tempo التروى/ الاندفاع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالبا ذوى صعوبات تعلم، (٣٣) طالبا عادياً، ولقياس الايقاع المفاهيمى فقد تم استخدام مقياس الشخصية الاندافعية The impulsivity scale of the personality .

وباستخدام أسلوب تحليل التمايز Discriminant analysls توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوى صعوبات تعلم فى الايقاع المفاهيمى (التروى/ الاندفاع) حيث اتسم داؤهم بالتروى وتكشف هذه النتيجة بوضوح عن أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى التروى بتقدم العمر .

وفى دراسة اجراها بولستر Bolster (١٩٨٦) فقد كان بضمن أهدافها بحث الفروق فى الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) لدى مجموعتين من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين، وقد تكونت عينه الدراسة من (٢٠) تلميذا ذوى صعوبات تعلم، (٢٠) تلميذا من العاديين يبلغ متوسط اعمارهم (١٠,٢) سنة وقد تم مجانسة مجموعتى الدراسة بالنسبة للعمر والذكاء، ولتقدير الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) فقد تم استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لكاجان (١٩٦٥)،

وباستخدام أسلوب تحليل التباين كشف نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم كانوا أسرع من التلاميذ العاديين فى الوصول إلى الاستجابة الصحيحة بنيما لم تجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى دقة الاستجابة، وتفيد هذه الدراسة إلى أن بعد الاندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم.

وفى دراسة قام بها مصطفى محمد كامل (١٩٨٧) تمثلت أهدافها فى دراسة الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) للتلميذ ومستوى نشاطه وعلاقة ذلك بصعوبات التعلم فى القراءة (الفهم، المحصول اللغوى، الكتابة)، وقد اجريت هذه الدراسة على عينة قومها (٢١٧) تلميذا (١٠٤ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة، ١١٣ ذوى صعوبات تعلم فى الكتابة) كلهم من الذكور، وعينة قوامها (٢٠٢) تلميذا من العاديين فى سبع مدراس حكومية بطنطا وكفر الشيخ بلغ متوسط عمرها ٩,٤ سنة، ولتقدير الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) فقدتم استخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة اعداد/ حمدى الفرماوى (١٩٨٧)، كما كان بضمن أدوات واختبارات الدراسة، اختبار المحصول اللفظى (أوائل الكلمات) : اعداد/ فؤاد البهى السيد (١٩٧٧) لقياس الطلاقة اللفظية واختبار سرس الليان للقراءة الصامته: اعداد / محمود رشدى خاطر (١٩٦١) لقياس القدرة على الفهم، مقياس تقدير الكتابة لدى الأطفال: اعداد/ فيلبس ورفاقه Pheleps e al (١٩٨٥) تعريب وتقنين/ مصطفى محمد كامل- اختبار القدرة العقلية العامة (٦-١٠) سنوات لقياس العامل العام اعداد/ حنفى أمام ومصطفى كامل (١٩٨٦)، واختبار الجشطلت البصرى- الحركى اعداد/ لوريا بندر Bender تعريف وتقنين/ مصطفى فهمى وسيد غنيم، وهو اختبار يستخدم للكشف عن شخصية المفحوص وما قد يكون لديه من اضطرابات نفسية أو اصابات دماغية فى المخ، وباستخدام معامل ارتباط فاى توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم يتسمون بالاندفاعية مقارنة بالتلاميذ العاديين، كما أنهم ذوى مستوى نشاط مرتفع بصورة دالة احصائية مقارنة بقرانهم من العاديين، وتفيد هذه الدراسة إلى أن الاندفاعية ترتبط بصعوبات التعلم، الا أنه

يلاحظ على هذه الدراسة كبر حجم العينة إلى حد كبير رغم أنه يضمن أدوات هــذه الدراسة أدوات تطبق فرديا ومن ثم فإن هذه الدراسة تعتبر من الدراسات الرائدة فى هذا المجال.

وفى دراسة سيلفرستن Silverstein (١٩٩١) والتى كان بضمن أهدافــها دراسة ما إذا كان تدريب التلاميذ ذوى صعوبات تعلم على بعــض الاســتراتيجيات المعرفية يؤثر فى أدائهم على اختبار تزاوج الأشــكال المألوفــة الخــاص بتقديــر الأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) أم لا؟ وفقد تكونت عينة الدراسة مـــن (٧١) تلميذا ذوى صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الرابع حتى الصف السادس تم تقسيمهم إلى مجموعة من التلاميذ مرتفعى القدرة اللغويــة قوامــها (١٢) تلميــذا واخــرى منخفضة القدرة اللغوية قوامها (١٢) تلميذا ومجموعة ثالثة تمثل مجموعة التلاميــذ ذوى صعوبات تعلم ويتصفون بالنشاط الزائد وعيوب الانتباه، ومجموعـــة رابعـــة قوامها (١٥) تلميذا ذوى صعوبات تعلم فقط، ومجموعة ضابطة من العاديين قوامها (٢٠) تلميذا، وقد تم تدريب المجموعة الأولى والثانية على بعــض الاســتراتيجيات المعرفية اللفظية، بينما لم تتلق المجموعة الثالثة ولا مجموعة العاديين أية تدريـــب، وقد تم التقدير القبلى والبعدى لبعدى الاندفاعية لدى المجموعات الأربع.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين المجموعات التى لاقــت تدريبا على الاستراتيجيات المعرفية اللفظية، والمجموعات التى لم تلق تدريبيا، كمـــا أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانيـــة فـــى آدائهم على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، بينما توجد فروق بيـــن التلاميــذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى الاندفاعية لصالح التلاميذ ذوى صعوبات تعلم قبل وبعد التدريب وتفيد هذه الدراسة إلى ارتباط الاندفاعية بصعوبات التعلم ارتباطـا قويا.

ورغم أن هناك شبة اجماع على المستوى التجريبى من أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى الاندفاع فى فحص وتقييم بدائل الموقف الأمر الذى يوقعهم فى الكثير من الأخطاء وعدم الانجاز الأكاديمى الناجح، إلا أن الأمر على نفس هذا المستوى التجريبى قد اتى بنقيض هذه الخاصية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، إذ خرجت بعض من نتائج الدراسات تشير إلى أن هؤلاء الأطفال لا يستمون بالاندفاعية وأن شأنهم شأن العاديين، وهو ما توصلت إليه أيضاً دراسة السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) فى هذا الشأن٠

ورغم ذلك التناقض فى رسوخ هذه الخاصية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلا أن الخلاصة الاكيدة التى يمكن التوصل إليها الا وهى ان خاصية الاندفاع المعرفى أكثر ارتباطاً بفئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأقل ارتباطاً بهذه الفئة كلما تقدم بهم العمر ٠

إلا أن السؤال المحورى والرئيسى والذى يحتوى على تضمينات نفسية ذات أهمية كبيرة يأتى من السؤال الذكى الذى يطرحه بلاكمان Blakman (١٩٨٢) حين يتساءل قائلاً٠

أننا لا نعرف ما إذا كانت صعوبة التعلم تعتبر سبباً أم نتيجة للأسلوب المعرفى ؟أم أن كلاً من صعوبات التعلم والأسلوب المعرفى يرتبطان بمتغير ثالث؟

ورغم أن بلاكمان نفسه سارع إلى الاجابة على السؤالين بشكل غير كاف حين قال: إن الحقيقة الثابتة هى أن الاساليب المعرفية وصعوبات التعلم يرتبطان ببعضهما البعض (Blamkman and Gddstein : 1984 : 106)٠ إلا أن المؤلف لا يرى حلا لإشكالية السؤالين السابقين فى إجابة بلاكمان لأن الحل الكامل لإشكالية هذين السؤالين يجب أن يكشف عما يلى :

هل الارتباط بين الأسلوب المعرفي (الـــتروى/ الاندفـــاع) أو الأســاليب المعرفية الأخرى هو ارتباط سببى أم هو ارتبـــاط تـــلازم ومصاحبـــة؟ وإذا كـــان الارتباط من النوع السببى فهل الأسلوب المعرفى الـــذى يتبعـــه الطفـــل صـــاحب الصعوبة هو الذى يكمن خلف الصعوبة، أم أن الصعوبة ذاتها هـــى التـــى جعلـــت الطفل يتبع أسلوباً معرفياً غير مناسب؟ وخاصة فى المواقف الاختبارية ولا سيما إذ عرفنا أن أى مهمة تتسم بالجدة والغموض والصعوبة إلى حـــد مـــا تمثـــل موقفـــاً ضاغطاً يحاول فيه الأطفال ذوى القلق الزائد طرح هذا الموقف بعيداً تخلصـــاً مـــن القلق والتوتر المصاحب للأداء على المهام أيا كان نوعها.

فإذا تم تكشف هذه العلاقة فإن الاجابة على الشق الثانى من السؤال وهـــو هل الارتباط بين صعوبات التعلم هو ارتباط تلازم ومصاحبة سوف تكون قد تمـــت الاجابة عليه.

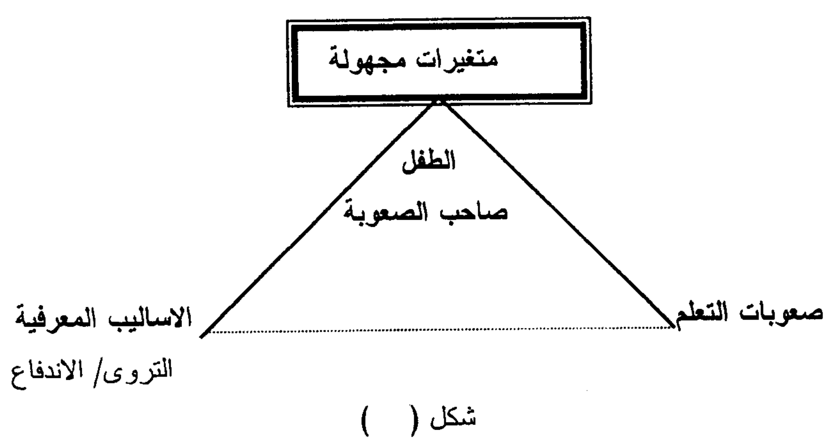
وفرق كبير بين الارتباط السببى ووجهته وارتباط المصاحبـــة والملازمـــة بين متغيرين، فإذا كان الارتباط بين الأساليب المعرفية كأسلوب التروى/ الاندفـــاع، وصعوبات التعلم هو ارتباط تلازم ومصاحبة فمعنى ذلك هو انتفاء السببية إلى حـــد كبير بين كليهما، إذ يفيد ارتباط المصاحبة والملازمة أنه إذ ظهر متغـــير صاحبـــه ظهور المتغير الآخر مادام الارتباط من النوع الطردى ولا يفهم القـــارئ أن هـــذا يمثل علاقة سببية مطلقاً ولعل ما يوضح ذلك جيداً: هل العرق الذى يظـــهر علـــى وجه الطفل المتأخر دراسياً يرتبط بالتأخر الدراسى فى علاقة سببية بمعنـــى أخـــر: هل العرق سبباً فى التأخر الدراسى؟

وهل التأخر الدراسى سبباً فى العرق ؟

بالطبع لا : لأن العرق يعد أثراً من آثار التأخر الدراســـى الـــذى يظـــهر بظهوره وقد يظهر مع اختفاء التأخر الدراسى تماماً كما نقول إن مصاحبات القلـــق الزائد هو كثرة التبول والرغبة فيه. والعلاقة هنا علاقة مصاحبة وملازمة طرديـــه،

ولكن ليس معنى ذلك أن التبول سببا فى القلق، ولكن من الممكن- بلغة الاحتمال- أن يكون القلق عاملا مساعدا على ظهور هذا العرض السلوكى.

وعليه فان ما يشير إليه بلاكمان يجعلنا فى حاجة إلى تكشف طبيعة العلاقة بين الأندفاعية وصعوبات التعلم، كما يدعونا أيضا إلى معرفة ما إذا كانت الصعوبة والاندفاعية يرتبطان بمتغيرات أخرى غيرها وطبيعة هذا الارتباط؟ أى أننا فى حاجة إلى ترسيخ أو محو الضلع الثالث فى هذا النموذج الثلاثى للمؤلف .



شكل (   )

نموذج المؤلف الثلاثى يوضح العلاقة بين صعوبات التعلم و التروى/ الاندفاع

وهنا تبرز اهمية كبرى لضرورة تكشف هذا الجانب والمتمثل فى الأساليب المعرفية عامة والأسلوب المعرفى (التروى/ الاندفاع) خاصة.

لماذا؟

لأن الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم من الناحية الكمية لا يفرق كثيراً عن أقرانه العاديين، فذكاؤه مثله مثل نده وقرينه العادى تماماً، ولا يعانى من أية اعاقات كزملائه العاديين، والأساليب المعرفية تمثل الاتجاه النوعى والكيفى فى الأداء، فـ السؤال إذن: مادام ليس هناك اختلافاً كمياً واضحاً بين ذوى الصعوبات

والعاديين، فــ الاختلاف من الممكن أن يكن بصورة كبيرة فـــي النواحـــي الكيفيــة المتمثلة فى أساليب وطرق واستراتيجيات تناولـــهم وتجــهزهم للمعلومـــات علـــى المستوى الحسى أو الآلى أو على المستوى التمثيلى أو التعبيرى.

ومثل هذا الجانب الكيفى نجده فى الأساليب المعرفيـــة باعتبارهـــا تمثـــل الطرق الكيفية المميزة للأفراد فى تعاملهم مع المدركات.

وهنا نجد بالفعل أن الأسلوب المعرفى يمثل طريقة كيفية فى التعامل مـــع المدركات، وهو ما يكشف أيضاً على تضمن هذه الطرق الكيفيـــة علـــى نواحـــى وجدانية وانفعالية باعتبار أن العمليات (المعرفية - الذهنية- النفسية) واساليب أدائها نسيج نفسى متكامل ومتعاضد داخل الجهاز النفسى للفرد، ومن ثم نجـــد الدكتـــور/ أنور الشرقاوى (١٩٨٥- ٨٩) يشير إلى ذلك - باعتباره من الرواد الأوائل فى هذا المجال- قائلاً أن الأساليب المعرفية هى تلك الأساليب التى يمكن بواسطتها الكشـــف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط فى المجال الادراكى المعرفى والمجالات المعرفيـــة الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، ولكن فـــى المجـــال الاجتماعى ودراسة الشخصية.

كما أن الأساليب المعرفية تمثل اسلوب تكويـــن المدركـــات Styles of Conceptulization، وقد توصلت الدراسات الأولى لـــ كاجان ورفاقـــة Kagan et. Al التى بدأت سنة (١٩٦٣) إلى أن الأفراد عادة ما تتكون لديهم المدركات امـــا علاقياً Reltional أو تحليلياً Analytical أو اســـتدلاليا Inferential، وانتـــهى كاجان ورفاقة سنة (١٩٦٤) إلى أن المفحوصين من ذوى الاتجاه الإدراكى التحليلى يمليون إلى التروى فى الاستجابة رغبة فى تأمل بدائل اجاباتـــهم- أو المعطيـــات- المتاحة.

(الفرماوى: ١٩٨٧ : ١٥٤ - ١٥٥)

ويرى المؤلف أن الفائدة العملية والتى نستفيدها من فهم الاساليب والطـرق الكيفية المميزة للأفراد ذوى صعوبات التعلم هو ما يتمثل فى كيفية موائمـة طـرق التعلم وأساليب التدريس بما يناسب هؤلاء الأطفال، كما أنه يساعدنا علـى اختيـار أفضل الاستراتجيات فى تعليمهم، وأفضل صور المناهج الدراسية ومحتوياتها بمـا يتوافق ويتمشى مع خصائص هؤلاء الأطفال، وهو ما يمكن أن تتزود به من خـلال دراستنا للأساليب المعرفية المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ومن الأساليب المعرفية التى نالت اهتمام الباحثين -كما اوضحنا سـابقاً- فى علاقته بصعوبات التعلم اسلوب التروى/ الاندفاع، ويرجع ذلك إلى أن دراسـة هذا الأسلوب لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد يساعدنا على فـهم أداء هـؤلاء التلاميذ ومن ثم فإن ذلك سوف يجعلنا نفسهم إلى أى مدى يمكـن التدخـل لعـلاج صعوبات تعلمهم، واختيار انسب الاستراتيجيات الممكنة لتحقيق ذلك، كما أن معرفة أكثر أبعاد هذا الأسلوب المعرفى ارتباطاً بصعوبات التعلم سـوف يسـاعدنا علـى اختيار أنسب طرق التدريس وأفضل الظروف التعليمية والبيئية لتحسين أداء هـؤلاء التلاميذ أكاديمياً وسلوكياً وانفعال.

(Blackonan and Goldstein : 1984:108- 111)

ولأهمية الأساليب المعرفية عامة والأسلوب المعرفى الـتروى/ الاندفـاع خاصة فى فهم خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فإننا نـرى عالمـا مثـل دوجلاس Dauglas (١٩٧٢) يشير بعد إستقصاء للتراث النفسى فى هذا الجـانب إلى أن من أهم العوامل المسئولة عن فشل الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكاديميـا هو عدم قدرة هؤلاء الأطفال على التحكم فى استجاباتهم المندفعة.

(Brown : 1982 : 614)

إلا أن ما توصل إليه دجلاس توصل إلى نقيضه بلاكمـان (١٩٧٦ :١٠٧) حين أشار إلى أنه لا يوجد دليل مؤكد من استقصاء نتائج بعـض الدراسـات إلـى ارتباط بعد الاندفاعية بالأطفال ذوى صعوبات التعلم.

إلا أن المؤلف يرى أن ما ذهب إليه دوجلاس هو الأقرب إلى الصواب وذلك لأن نتائج الدراسات السابقة والتى تم عرض جانباً منها فى هذا الكتاب يشير معظمها إلى ارتباط بعد الاندفاعية بصعوبات التعلم، حيث اشارت دراسة شوف (١٩٧٢) التى اجريت على أطفال الصف الثانى والثلاث من المدارس الأولية ذوى صعوبات التعلم وعاديين، ودراسة أوزوا (١٩٨٠) التى اشتملت على أطفال ذوى صعوبات التعلم وعاديين من الذين تتراوح أعمارهم من (٨,٨) إلى (١٢,٩) سنة، ودراسة براون (١٩٨٢) التى أجريت على أطفال ذوى صعوبات التعلم وعاديين من الذين تتراوح أعمارهم من (٩) إلى (١٤) سنة، ودراسة مصطفى كامل (١٩٨٧) التى أجريت على أطفال ذوى صعوبات التعلم وعاديين من الذين يبلغ متوسط أعمارهم (٩,٤) سنوات، تفيد هذه الدراسات أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم أطفال اندفاعيون حيث اتسم أداءهم بسرعة الاستجابة وعدم الدقة.

ومن ثم فإن هذه الدراسات تكشف بوضوح عن ارتباط الاندفاعية ارتباطاً قوياً بصعوبات التعلم، ويتأكد صدى هذه النتائج من خلال دراسة سيلفرستين (١٩٩١) حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على بعض الاستراتيجيات المعرفية اللفظية لم تؤدى إلى تعديل أسلوبهم من الاندفاع إلى التروى، حيث لم يتغير أداء هؤلاء الأطفال على اختبار تزاوج الأشياء المألوفة قبل وبعد التدريب.

إلا أنه على الجانب الأخر فإن النتائج المستوحاة من الدراسات السابقة التى سوف يتم عرضها هنا فى هذا الجانب تشير إلى عكس ما ذهب إليه المؤلف آنفاً حيث أتت نتائج بعض هذه الدراسات بعكس ما توصلت إليه نتائج الدراسات الأخرى إذ تفيد دراسة لابرنتيذ (١٩٧٩) أنه لا يوجد ارتباط بين بعد الاندفاعية وصعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يبلغ متوسط عمرهم (٩,٩) سنة، وهى نتيجة تؤيدها دراسة جونسون (١٩٨٥) حيث كشفت عن أن بعد الاندفاعية لا يرتبط

بطلاب المدارس الثانوية ذوى صعوبات التعلم، وإلى مثل هـذه النتيجـة توصلـت دراسة السيد عبد الحميد سلمان (١٩٩٢)٠

ولعل مثل هذا التناقض فى نتائج الدراسات فى هذا الجانب من وجهة نظر المؤلف يوحى إلينا ببعض الخلاصات التى يمكن اجمالها فيما يلى :

- أن هذا التناقض فى النتائج يتفـق وطبيعـة الأطفـال ذوى صعوبـات التعلـم وخصائصهم، إذ يشير التراث النفسى إلى أن هؤلاء الأطفال يمثلون مجتمعاً غير متجانس الخصائص، وهو ما يشير إلى أن أسباب صعوبات التعلم ليست واحـدة، كما أن صعوبات التعلم التى ترجع إلى سبب بعينه يؤدى إلى ظـهور أعـراض ومصاحبات مختلفة للصعوبة، وهو ما يجعلنا نؤكد علـى مفـهوم خصوصيـة ونوعية الصعوبة، أى أن الصعوبة الواحدة لا تكون آثارها أعراضها واحدة بـل تتنوع فى الأعراض والآثار والمصاحبات وهو ما يجعل مجال صعوبات التعلـم من المجالات المتفردة فى طبيعته ويجعل الصعوبة متفردة فى خصائصها٠
- التوصل إلى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلـم ١٠٠% أمـر لا يتفـق وطبيعية المجال، ومن ثم فإن أى تحديد لعينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتضمن وجود عينات أخرى من الأطفال من غير ذوى صعوبات وهو ما يحتم على العلماء تطوير أدوات وفنيات واختبارات التعرف علـى ذوى صعوبـات التعلم، وقد أفادت نتائج بعض الدراسات إلى أن نسبة نقاوة عينات صعوبـات التعلم لا تزيد عن ٧٥%، أى أنه عند تحديد عينة من ذوى صعوبـات التعلـم فإنه يختلط بها نسبة ٢٥% من فئات الأطفال الأخر٠
- توجد ارهاصات مستوحاة من نتائج بعض هـذه الدراسـات تشـير إلـى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم تقل لديهم خاصية الاندفاعية بتقدم العمـر، فقـد اشارت دراسة فابر (١٩٧٦) التطورية إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلـم يميلون إلى التروى بزيادة العمر، حيث أظهر أطفال الصف الرابع ارتباطاً قوياً بالاندفاعية، اما الأطفال الصف السادس من ذوى صعوبات التعلم قد أظـهروا زيادة فى زمن كمون الاستجابة ونقص فى عدد الأخطاء، وهى نتيجـة تتـأكد

جزئيا من نتائج دراسة كوى وبراون (١٩٨٠) التـى أجـريت علـى أطفـال ذوى صعوبات تعلم وعاديين فى مرحلتين عمريتيـن (٧، ١٢) سـنة حيـث كشفت الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفـال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى زمن كمون الاستجابة، بينما توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية بينهما فى عدد الأخطاء لصالح الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

كما أفادت دراسة هيندز (١٩٧٦) التى اشتملت عينتها على أطفـال ذوى صعوبات التعلم وعاديين من الذين تتراوح أعمارهم من (٩) (١١) سنة، ودراسة بولستر ورفاقة (١٩٨٦) التى اشتملت عينتها على أطفـال ذوى صعوبـات التعلـم وعاديين من الذين يبلغ متوسط أعمارهم (١٠,٢) سنوات عن أنه توجد فـروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين لصالح ذوى صعوبات التعلم فى ضوء زمـن الكمـون بينما لا توجد فروق ذوى دلالة احصائية بيـن الأطفـال ذوى صعوبـات التعلـم والعاديين فى عدد الأخطاء، وهذه النتائج تفيد بوضـوح أن الاندفاعيـة لا ترتبـط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم فى ضوء نتائج الدراسات المتقدمة، علما بأن المؤلـف يشير إلى أنه رغم هذا الاستنتاج إلا أنه يبقى هناك قادح لا بأس به فـى الأسـاس الذى تم التعويل عليه للتوصل إلى هذا الاستنتاج، وخاصة فيما يتعلـق بالدراسـات التطورية لأن الأساس العلمى السليم الذى يجب أن تقوم عليه الدراسات النمائيـة أو التطورية هو استخدام عينة واحدة؛ على أن يتم متابعتها بالدراسة فى مراحل عمرية مختلفة، أما أن تقوم هذه الدراسات على استخدام عينات منفصلـة فـى أعمارهـا الزمنية كأن يستخدم عينة من عمر زمنى صغير، وأخرى أو اخريات مـن أعمـار زمنية أكبر، ثم يتم التوصل إلى خلاصات ونتائج تقوم على استخدام العمـر محكـا للحكم على التطور من الاندفاع إلى التروى أو العكس فهذا الأمر لا يقوم على منهج صحيح من العلم، ومن ثم فإن النتائج المستخلصة من هـذه الدراسـات لا يمكـن التعويل على نتائجها إلى حد بعيد وذلك لاختلاف خصائص العينات. إلا أنه تبقـى هناك ارهاصات مبدئية تشير إلى ضرورة انشاء دراسات نمائية لدى عينة بعينـها

من ذوى صعوبات التعلم على أن يتم وتتبعها بالدراسة خلال مراحل عمرية مختلفة، وهو ما يجعل الباب مفتوحاً لمزيد من الدراسات فى هذا الجانب.

والسؤال الذى يبحث عن اجابة: هل يرتبط الاندفاعية وصعوبات التعلم بمتغيرات أخرى؟

وبلغة أخرى ما الذى يجعل الأطفال ذوى صعوبات التعلم يميلون إلى الاندفاعية ؟

إن الإجابة عن هذا السؤال من وجهة نظر المؤلف، يجيب عما تضمنه نموذجه الثلاثى، كما يجعلنا نبحث عن الطبيعة المشتركة؛ والتضمينات النفسية المشتركة للاندفاع كخاصية نفسية؛ والصعوبة كخاصية نفسية أيضاً، وهو ما يجعلنا ونحن نعرض لذلك أن نذهب بعيداً فى أغوار الأسس السيكولوجية والطبيعة الدينامية للاندفاع، وربطها بالأسس السيكولوجية والطبيعية الدينامية لصعوبة التعلم وما تخلقه من مردود نفسى.

وهنا يمكن القول: أنه من المعروف أن الفهم الصحيح والذكى للطبيعة الدينامية والنفسية لأى خاصية من الخصائص يجب أن ينظر إليها فى اطار شامل ومتكامل؛ أى يجب أن ننظر إلى ما نود فهمة نظرة متعمقة تقوم على الشمول. إذ لا يجب النظر إلى ما نود فهمة منعزلاً عن غيره من المتغيرات الأخرى، أى أن ادراكنا وفهمنا يجب أن الا يقوم على الذراتية والانعزالية وبصورة أخرى عندما نريد أن نفسر لماذا الطفل ذو صعوبة فى التعلم اندفاعى، فإننا يجب ألا نعزل الاندفاع عن الصعوبة، والا نعزل الصعوبة عن الاندفاع، وهذا وتلك لا ينظر إليهما فى علاقتهما ببعض فقط بل يجب أن ينظر إليهما فى ضوء متغيرات الفرد الداخلية، وطبيعة الصعوبة وآثارها ومردودها، والكل يجب ألا ينظر إليه منعزلاً عن متغيرات البيئة المحيطة بكل مشتملاتها ومتضمناتها المعرفية والوجدانية والنفسية.

أى أننا يجب أن ننظر فى تفسيرنا إلى الموقف كجشطلت كلى بكل تداعياته ومتغيراته وآثاره ومؤثراته.

هنالك يمكننا القول أن ميل الفرد أى فرد سواء كان عادياً أو ذو صعوبة لأن يتبنى اسلوباً يتسم بالتروى أو الاندفاع كأسلوب مميزله لا ينشأ منعزلاً عن اطار الفرد البيئى والسيكلولوجى فـ البيئة تشكل جزءاً مهماً فى تفضيل الطفل لأسلوب بعينه. وهنا نجد كاجان وكاجان Kagan and Kagan (١٩٧٠: ١٣١٣) يشيرا إلى أن ميل الفرد لأن يكون متروياً أو مندفعاً يرجع إلى دافعية الفرد وشدة رغبتة فى أن يوصف من قبل الأخرين بأنه ماهر أو ذكى، فـ الفرد الذى يتمتع برغبة كبيرة لأن يصفة الأخرون (متغير بيئى) بأنه ماهر أو زكى يكون متحفزاً دائماً لأن يصدر استجابته بسرعة، ويزيد من هذا الأمر إذا كان الفرد يعيش فى مجتمع تقوم ثقافته على معادلة سرعة التفكير بالذكاء الأمر الذى يجعل الفرد الذى تربى فى مثل هذه الثقافة المجتمعية يتبى اتجاه السرعة فى اصدار استجابات ومن هنا يصبح مندفعاً.

ايضاً يمكن القول بأنه من الممكن أن ترجع اندفاعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى ذلك المتغير الذى نعده هنا متغيراً وسيطاً والذى نشأت بوادرة وتقوى داخلهم وهم عاديون داخل فصول الدراسة، وذلك عندما يتبرع بعض المعلمين فى المراحل المبكرة من التعلم الابتدائى على حث الأطفال واثابتهم على إنهاء ما يوكل إليهم بأقصى سرعة ممكنة؛ واثابتهم على ذلك غير مراعيين أو عابئين بأن الأطفال ليسوا على شاكلة واحدة، مما يجعل بعض هؤلاء الأطفال وخاصة من ذوى القدرات والاستعدادات الأقل يحاولون العمل بسرعة حتى يثابوا، الأمر الذى يجعلهم يخطئون كثيراً فيدخلهم فى دوائر الفشل وما يرتبط به من آثار نفسية خطيرة، لعل أخطرها هو الشعور بالضيق والتوتر لاحساسهم بالعجز والفشل، وعدم قدرتهم على مسايرة زملائهم من ذوى الاستعدادات والقدرات الأفضل. وهو ما يجعل هناك ارتباط شريطى بين القلق والمواقف الاختبارية، الأمر الذى يجعل

الطفل بعد تقوية هذا الارتباط للتكرار الدائم والحث المستمر من قبل المعلم والمعلمة على انتهاج السرعة فى انهاء ما يوكل إليهم من أعمال محاولا الانتهاء من الموقف الاختبارى بأقصى سرعة ممكنة ارضاءاً للمعلم وكسباً لوده، وتخلصا من مشاعر القلق والتوتر الذى أصبح يرتبط ارتباطاً قوياً بالمواقف الاختبارية.

وقد أشار بلوك Block (١٩٦٤) إلى ما يقرب مما ذهبنا إليه حين يشير إلى أن من محددات الأسلوب الاندفاعى وانتهاج الطفل لهذا الأسلوب هو قلق الاختبار وتوقع الفشل فـ من المعروف أن الطفل الذى يكون قلقا فى موقف الاختبار ويتوقع الفشل فإنه سوف لا يكون قادرا على تحمل موقف الاختبار وما يلازمه من صمت، هنالك نجد الطفل يستجيب بسرعة كى يتخلص من هذه الاحساسات دون النظر إلى دقة استجابته(Kagan and Messer :1975:246)

إن استمرار المعلم والمعلمة على اعتماد متغير السرعة فى الأداء والتعويل عليه فى الحكم للأطفال سوف يفرز نتائج أكثر سلبية، إذ الاستمرار فى ذلك سوف يجعل الأطفال الأقل قدرة عن اقرانهم يتكرر وقوعهم فى الأخطاء، أى أنهم سوف يصبحوا، واقعون فى دائرة الفشل؛ الأمر الذى قد يوصلهم للشك فى قدراتهم ونقص ثقتهم فى انفسهم وهى احساسيس منفرة وسالبة لا يرغب أى طفل فيها؛ وهو ما سوف يؤثر فى أسلوب أدائه فيما بعد، وهنا نجد كاجان وكاجان Kagan and Kagan (١٩٧٠ :١٣٣١ - ١٣١٤) يذكرا أساسا سيكونوجيا أخر يعتبر من محددات هذا الأسلوب الا هو ثقة الفرد فى قدرته أو شكة فيها، فـ الفرد الذى يشك فى قدرته، ولكنه يرغب فى انكار هذا الشك؛ أو اخفائه سوف يكون أكثر ميلا لاصدار استجاباته بسرعة بغض النظر عما يقع فيه من أخطاء ومن ثم يكون مندفعا، أما الفرد الذى يثق فى قدراته وتنتابه مخاوف شديدة من الفشل سوف يكون لديه ميلا قويا لأن يخفى أو ينكر هذه المخاوف ومن المحتمل أن يكون مترويا.

أن استمرار الاندفاعية فى سلوك الطفل صاحب الصعوبة سوف يوقعه فى المزيد من الأخطاء مما يجعله واقع فى دوائر الفشل كما ذكرنا، الأمر الذى سوف يجعله يصل إلى مزيد من نقص الثقة بالنفس والشعور بالتوتر، وبتقوية هذا الاحساس سوف يرتبط ارتباطا قويا بالطفل مما يجعله يشك فى قدرته على تغيير ما يحيط به، وسوف يجعله يشك فى قدراته على أن ما يحققه الفرد أى فرد من نجاحات لا يرجع إلى ما يبذلة من جهد، أى أنه هنا سوف يلجأ إلى الأساليب الدفاعية غير المباشرة تبرئة لساحته من أن يكون هو نفسه السبب فى فشله، بل السبب يرجع من وجهة نظره إلى عوامل خارجية عنه محاولا بهذا التبرير التخلص من الآثار النفسية السلبية التى يعانى منها، وهو ما سوف يؤثر من وجهة نظر المؤلف على أسلوبه فى أداء ما يوكل إليه من أعمال، أو بالأحرى سوف يجعل الطفل ذو صعوبة فى التعلم يتسم بالاندفاعية، اذ لماذا التفكير والتأنى والمناظرة والمقارنة بين بدائل الموقف لاختيار أنسبها وأفضلها والأمر لا يرجع إلى الطفل.!!

وهنا نجد عالما مثل ميسر Messer (١٩٧١) يتبع هذه الفكرة فى تفسير لماذا يكون بعض الأفراد مندفعين عن الآخرين، حين يشير فى هذا الجانب قائلا:

أن الأفراد الذين يرجئون استجاباتهم لكى يقوموها أى أنهم ينظرون إلى بدائل الموقف ويقابلون بينهما- ربما يفعلون ذلك لأنهم يرون أنفسهم هم المسئولون عن نجاحهم أو فشلهم، فى حين أن الأفراد المندفعين يستجيبون بسرعة لاعتقادهم بأن الحظ والصدفة والآخرين الأقوياء وليس أنفسهم هم المسئولون عن نجاحهم أو فشلهم.

(رمضان محمد: ١٩٩٠ : ٤٦)

ويرى المؤلف أن مثل هذه التفسيرات تنقلنا إلى بحث خاصية الدافعية وخاصة دافعية الانجاز وعلاقتها بصعوبات التعلم إذ أن التفسيرات السابقة قد أشارت إلى بعض التضمينات والمتغيرات النفسية التى تتشابه مع التضمينات

والخصائص والمكونات التى يشتمل عليها الدافع للانجاز • فعذرا ونحن نستميح عطف القارئ إلى قراءة هذا الجانب •

ثانيا: الدافع للانجاز ومكوناته لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

لقد بات من المؤكد فى التراث النفسى أن النجاح أو الفشل فى أداء ما يوكل إلى الفرد من مهام مهما كانت، سواء كانت تتعلق بالنواحى التعليمية أو غيرها انما يتوقف على العديد من العوامل، لعل من أهمها دافعية الفرد •

فيفيد التراث المتوفر من علم النفس بأن النجاح أو الفشل المدرسى لا يتأثر فقط بالقدرات المعرفية، ولكن يتأثر أيضا بالمتغيرات الانفعالية وغير العقلية •
(Chapman : 1988 : 357)

ويعتبر الدافع للانجاز من المتغيرات النفسية التى تلعب دورا كبيرا فى هذا الجانب- لذا يشير مورای Murry أن القدرة والدافع للانجاز يكمل بعضهما الآخر، فـ القدرة تمثل البعد المعرفى للشخصية، ويمثل الدافع للانجاز البعد الانفعالى، وربما قدرة متوسطة مع دافع انجاز مرتفع يكون مردودها أفضل من قدرة كبيرة مع دافع انجاز منخفض •

(محمد عبد القادر: ١٩٧٧ : ١٠)

لذلك نجد كثيرا من علماء النفس من الذين يعطون دورا كبيرا للدافع للانجاز فى علاقته بالتحصيل الاكاديمى، نجدهم يذهبون إلى القول بأن التحصيل الأكاديمى يعتبر فى حقيقة الأمر تعبيرا مباشرا عن شدة الدافع للانجاز ومستواه، الأمر الذى جعل بعضهم يعتبر أن الفرق بين التحصيل الفعلى واختبارات الاستعداد دالة لدافعية الانجاز، وهذا يعنى أن التباين الذى يمكن أن يحدث ما بين نتائج اختبارات القدرة العقلية والتحصيل الفعلى- وهى خاصية رئيسية من خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم- قد يرجع إلى التباين بين الأفراد فى دافعية الانجاز

(صفاء الاعسر، محمد سلامة، وإبراهيم قشقوش: ١٩٨٣: ٢٥٦)، وهنا نجد سيد عثمان (١٩٧٩ : ٤١) يشير إلى أن جوهر أية مشكلة أو صعوبة من صعوبات التعلم أنما يرجع فى الدافعية السالبة المعطلة لدى هؤلاء الأطفال.

وفى هذا ترى لى سوانسون وكيخ Lee swansn and Keogh (١٩٩٠ : ١٩٤) أن الفجوة Gab بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى يرجع إلى نقص الدافعية وقلة اهتمام هؤلاء الأطفال بالنواحى التعليمية، فـالطفل ذو صعوبة التعلم يتميز بأنه طفل لا يؤدى دوره فى عملية التعلم، فهو لا يقبل فكرة مسئوليته الكاملة عن فشله فى أداء المهام التعليمية، وكذلك لا يعتبر نفسه مسئولا مسئولية كاملة عن النجاح.

ولعل اقتصار حديثنا على الدافع للانجاز فى علاقته بصعوبات التعلم دون سواه من الدوافع انما يرجع إلى اهمية هذا الدافع، والذى يتضمن على العديد من الدوافع النفسية مجتمعة، فهو دافع متعدد الأبعاد والمكونات، اذ تضمن النظريات الحديثة هذا الدافع العديد من الدوافع النفسية، وهو ما يجعل فهم صعوبات التعلم فى ضوئه أمر غاية فى الأهمية، لأنه فهم سوف يكون قائما على الشمول. حيث يذهب أصحاب الاتجاهات الحديثة إلى أن الدافع للانجاز ينطوى على قدر كبير من التعقيد والتداخل بحيث يتضمن أكثر من بعد (السيد عبد الحميد: ١٩٩٢: ٤٧)، وهو ما يجعل فهمنا لصعوبات التعلم فى اطار هذا الدافع وطبيعته اعمق. وخاصة إذا علمنا أن الدراسات التى قام بها واحدا مثل هيرمانز Hermans (١٩٧٠) توصلت إلى أن مكونات الدافع للانجاز متعددة لتشمل: مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذى تقل فيه المغامرة، والقابلية للتحرك إلى الامام، المثابرة، والرغبة فى اعادة التفكير فى الرغبات، وإدراك سرعة مرور الوقت وقيمته، والاتجاه نحو المستقبل، واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، والبحث عن التقدير والمدح والثناء، والرغبة فى الأداء الأفضل.

(فاروق عبد الفتاح : ١٩٨١: ٨٧)

كما توصل ميتشل Mitchall (١٩٧١ : ١٧٩ -١٨٧) إلــى أن الدافــع للانجاز دافع متعدد الأبعاد والمكونات، وقد توصل فى دراسته إلى أن هــذا الدافــع يتضمن ستة عوامل مستقلة تتمثل فى :

الانجاز والكفاءة الأكاديمية، تحقيق الذات، والانجــاز غــير الاكــاديمى، والرضا عن الذات، الضغط الخارجى للانجاز، تقييم الدافعية أو الدافعيــة العامــة. بينما قد قام محمود عبد القادر (١٩٧٧: ٣٠-٣١) يعتمد هذا الاتجاه فــى تناولــه للدافع للانجاز ويقوم فى بنائه لمقياسة معتمدا على أن هذا الدافــع يتضمــن ثــلاث مكونات رئيسية تتمثل فى: الطموح العام، النجاح بالثابرة على بذل الجهد، والتحمــل من أجل الوصول للهدف.

أن تفصيلنا المتقدم للدافع للانجاز وطبيعته يبرز بجلاء اهمية هذا الدافــع فى اطار تناولنا لخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ومن هنــا كــان هنــاك اهتماما كبيرا للتأطير النظرى والتأصيل لعلاقة هذا الدافــع بصعوبــات التعلــم، إذ يذهب شابمان Chapman (١٩٨٨ : ٣٥٧) إلى استنتاج مؤداه أن الأطفــال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض دافعيتهم للانجاز ذاهبا فى بنائه لــهذا الاســتنتاج على ما بناه من دائرة شبه مغلقة من الأسباب والنتائج المتعاقبة من وجهــة نظــر المؤلف. فشبمان يرى أن رسوب الأطفال ذوى صعوبات التعلم يؤدى إلى احســاس هؤلاء الأطفال بانخفاض قيمة الذات Self- Worth، والذى يؤدى بــدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم، واحساسهم بعدم الثقة بالنفس، وانخفــاض توقــع النجاح.

كما ذهبت ليكت ورفاقها Licht et .al (١٩٨٥ : ٢٠٨) إلى نفــس مــا ذهب إليه شابمان وإن اضافت آثارا أخرى للرسوب من شأنها أن يؤثر بالتبعية على دافعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم على الانجاز، فهى رأت أن الفشــل المتكــرر

لدى ذوى الصعوبات تميل إلى تشككهم فى قدراتهم ومجهوداتهم، وما إذا كان ما يمتلكونه من قدرات وما يبذلونه من جهد سوف يؤدى إلى تحقيق أية نجاحات.

ورغم أن ما ذكره شابمان وماذكرته باربار ليكت ورفاقها يشير إلى أن هناك ارتباطاً بين دافعية الانجاز السالبة وصعوبة التعلم، إلا أن المؤلف لا يرتضى التفسير القائل بأن خبرات الفشل المتكرر أودافعية الانجاز المنخفضة هى الأسباب المنشئة للصعوبة، لأننا لا نستطيع أن نفصل بالضبط بين ما تقدم وصعوبة التعلم، الامر الذى يجعلنا نلخص وجهة نظرنا فى هذا التساؤل الرئيسى: أيهما السبب؟ وأيهما النتيجة؟

وبمعنى أكثر وضوحاً هل خبرات الفشل هى السبب فى صعوبة التعلم أم أن صعوبة التعلم هى السبب فى الفشل المتكرر؟ إن إدارة السؤال على هذا النحو يستدعى تطويراً وابتكاراً فى الدراسات التى يجب أن تدور فى اطار صعوبات التعلم والجوانب الدافعية.

ومن هنا فقد عمد المؤلف إلى سرد العديد من الدراسات التى تناولت دراسة الدافع للانجاز ككل أو بعض مكونات هذا الدافع فى علاقته بصعوبات التعلم، وذلك لألقاء مزيد من الضوء حول العديد من جوانب صعوبات التعلم تعميقاً لفهمنا والاستفادة من نتائجها عند التعامل مع ذوى صعوبات التعلم وعلاجهم، ولعل من الدراسات ذات الاهمية فى هذا الجانب نذكر:

♦ دراسات تناولت الدافع للانجاز وصعوبات التعلم :

لقد كشف التحليل النظرى والتحليل العاملى على أن الدافع للانجاز، دافع نفسى متعدد المكونات والعوامل، لذا فإن المؤلف الحالى سيقوم بعرض لبعض الدراسات التى تناولت الدافع للانجاز وعلاقته بصعوبات التعلم، ثم يتبعها بعرض الدراسات التى اهتمت بمكونات هذا الدافع وعلاقتها بصعوبات التعلم متخذا من هذه

المكونات وتلك العوامل محكات لدراسة مستوى دافعية الانجاز وعلاقتها بصعوبات التعلم.

اولاً: الدراسات التى تناولت الدافع للانجاز وصعوبات التعلم :

من هذه الدراسات، دراسة أدمز Adams (١٩٧٦) وهى دراسة كان بضمن أهدافها بحث الفروق فى مستوى دافعية الانجاز لدى عينةقوامها (٤٨) تلميذا من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم من الذين يتلقون تعليما اضافياً وعينة، قوامها (٢٥) تلميذا عادياً من تلاميذ الصف التاسع حتى الصف الثانى عشر، وقد تم اختيار عينةالتلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى ضوء عدة محكات تمثلت فى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسى، على الأقل بمقدار سنة دراسية عن مستوى صفهم الدراسى وان يكونوا ذوى ذكاء متوسط أو فوق متوسط.

ولقياس دافعية الانجاز فقد تم استخدام مقياس ولاية متشجان The Michigan State Motivation Scale وباستخدام أسلوب تحليل التباين أوضحت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى الدافع للانجاز.

اما فى دراسة اسامة Hisama (١٩٧٦) فقد كان بضمن اهدافها دراسة الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى الدافع للانجاز، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذا ذوى صعوبة تعلم، وعينة مماثلة من التلاميذ العاديين، من تلاميذ الصف الثالث والرابع، وقد تم اختيار عينة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى ضوء المحكات الآتية :

- أن يكون مستوى ذكائهم متوسط، أوفوق المتوسط.
- الا تكون لديهم عيوب نفس- عصبيه واضحة.
- أن يظهروا تخلفا فى بعض المجالات الاكاديمية عن مستوى صفهم الدراسى.

ولقياس الدافع للانجاز فقد تم استخدام لعبة صممت لهذا الغرض وهى لعبة ليفكورت ولادويج Lefcurt and Ladwig (١٩٦٥)، ولم يتم اعلام التلاميذ أن هذه اللعبة تستخدم لقياس الدافع للانجاز، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى الدافع للانجاز.

وفى دراسة اجراها سيانوف Synnove (١٩٨٦) فقد تمثل هدفها فى بحث الفرق بين الطلاب ذوى صعوبات تعلم والطلاب العاديين فى الدافع للانجاز، وقد تكونت عينةالدراسة من (٦) طلاب ذوى صعوبات تعلم من طلاب صعوبات تعلم من طلاب الجامعة، وعينةمماثلة من أقرانهم العاديين، وقد تم تقدير الدافع للانجاز فى ضوء دافعية الطلاب للبقاء فى الكلية أثناء الدراسة والرغبة فى ذلك، فقد تم تقدير ذلك من خلال مقابلات فردية تعقد مع الطلاب وقد أوضحت نتائج الدراسة عن ان الطلاب العاديين ذوى مستوى مرتفع فى الدافع للانجاز مقارنة بأقرانهم ذوى صعوبات تعلم، وقد اوصت الدراسة بمزيد من الدراسات فى الدافع للانجاز لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم من مراحل عمرية مختلفة.

ثانياً: دراسات تناولت مكونات الدافع للانجاز وصعوبات التعلم:

من هذه الدراسات، دراسة هليتشكو Hlechko (١٩٧٦) والتى كان من أهدافها بحث تقدير الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والعاديين.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٤) تلميذا ذوى صعوبات تعلم، (٧٥) تلميذ من العاديين، تقع اعمارهم فى مرحلتين عمريتين هما (٨) سنوات، (١١) سنة، ولقياس تقدير الذات فقد تم استخدام اختبار تقدير الذات لـ كوبر سميث Cooper smith (١٩٦٧)، وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم ذوو تقدير منخفض لذواتهم مقارنة بأقرانهم العاديين فى المرحلتين العمريتين ٨-١١ سنة ، ويمكن القول أن هذه الدراسة قد كشفت عن انخفاض الرغبة لدى

التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى تحقيق مكانة مرموقة بين الاقران وهو أحد مكونات الدافع للانجاز.

أما دراسة جارابديان Garabedian (١٩٨١) فقد كانت دراسة تطورية هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والعاديين فى مراحل عمرية مختلفة فى كل من مركز الضبط، وتقدير الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٤) تلميذا ذوى صعوبات تعلم، (٧٤) تلميذا من العاديين تم اختيارهم من تلاميذ الصف الرابع، السابع، والعاشر، ولقياس مركز الضبط فقد تم استخدام اختبار مركز الضبط لـ ناويكى- ستريكلاند Nowicki- Stricland، وقد تم استخدام اختبار كوبر سميث لقياس تقدير الذات وباستخدام أسلوب تحليل التباين، واختبار دنكن المتعدد المدى Duncan's Multiple Range توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم قد حصلوا على درجات أكبر بطريقة دالة احصائية فى بعد مركز الضبط الخارجى مقارنة بالتلاميذ العاديين فى جميع المراحل العمرية، كما اظهرت درجات التلاميذ ذوى صعوبات تعلم بأنهم ذوو تقدير منخفض للذات بطريقة دالة احصائياً مقارنة بدرجات التلاميذ العاديين فى جميع المراحل العمرية.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه النتيجة قد ألقت الضوء على مكونين من مكونات الدافع للانجاز وهى: نتيجة تفيد بأن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم غير راضين عن أنفسهم، كما أنهم لا يسعون إلى تحقيق مكانه مرموقة بين الاقران، كما أنهم يعتقدون أن النجاح أو الفشل فيما يوكل إليهم من أعمال إنما يرجع إلى الحظ أو الصدفة.

ويمكن القول أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على مكونات متعددة من مكونات الدافع للانجاز وهى نتيجة تفيد اجمالا إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم ذوو تقدير ذات منخفض، كما أنهم أقل توقعا للنجاح ويعتبروا أن تحقيق النجاح يرجع إلى الحظ والصدفة وليس إلى ما يبذلونه من جهد.



بينما فى دراسة ليكت ورفاقه .Licht et, al (١٩٨٥) فقد تمثل هدفها فى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى العوامل التى يعزون إليها فشلهم الدراسى، وكذلك دراسة الفروق بينهما فى المثابرة على إنهاء المهام الأكاديمية، وقد تم تحديد العوامل التى يعزى إليها الفشل الدراسى فى :

١- نقص المجهود.

٢- نقص القدرة .

٣- العوامل الخارجية.

ولتقدير هذه العوامل فقد تم اعداد اختبار يتضمن عدة مواقف، ويوجد تحت كل موقف ثلاث اجابات تتصل بهذه العوامل الثلاثة، وعلى المفحوص أن يقوم باختيار اجابتين فقط من الإجابات الثلاث، ولقياس القدرة على المثابرة فقد تم استخدام (٣٠) بطاقة توجد بها كلمات صعبة وعديمة المعنى ضمن كلمات عادية ومفهومة على أن يتم ملاحظة مداومة التلميذ واستمراريته فى القراءة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨) تلميذا ذوى صعوبات تعلم (٢٤ ذكورا، ١٤ اناثا)، (٣٨) تلميذا عاديا (٢٤ ذكورا، ١٤ اناثا) من تلاميذ الصف الثالث والرابع والخامس، وقد تم قياس الذكاء بواسطة اختبار ستانفورد بينيه واختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل (١٩٧٤)، ثم تم مجانسة أفراد العينة من حيث السن والجنس والعرق ونسبة الذكاء، وباستخدام أسلوب تحليل التباين ٢×٢ وتحليل التباين المتعدد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم يعزون فشلهم الدراسى إلى نقص القدرة لديهم، وكذلك إلى العوامل الخارجية وليس إلى نقص المجهود الذى يبذلونه، بينما أعزى التلاميذ العاديين فشلهم إلى نقص المجهود المبذول من قبلهم، كما اوضحت الدراسة أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم أقل مثابرة بطريقة دالة احصائيا مقارنة بالتلاميذ العاديين.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه الدراسة قد كشفت عن أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم يرون أن الأحداث الخارجية هى التى تتحكم فى مصائرهم وما يحققونه من نجاح، كما أنهم لا يستطيعون انجاز الأعمال الصعبة، أو الاستغراق فيها لمدة طويلة، أو التركيز فى عمل واحد حتى نهايته، وهى من التضمينات الهامة للدافع للانجاز •

أما دراسة جاكوبسين ورفاقه .Jacobsen et; al (١٩٨٦) فقد انطلقت فى سبيل صياغة أهدافها من خلال الاجابة على سؤالين هما:

- إلى أى الأسباب يعزى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين النجاح أو الفشل المدرك فى المواقف الأكاديمية والمواقف الاجتماعية؟
- هل يختلف التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديون فى الأسباب التى يعزون إليها كل منهم النجاح أو الفشل؟

وقد تكونت عينة الدراسة من عينة قوامها (٣٧) تلميذا ذوى صعوبة تعلم، (٦٧) تلميذا عاديا من تلاميذ الصف السابع والثامن، ولتقدير الأسباب التى يعزى إليها النجاح والفشل فى المواقف الاكاديمية والاجتماعية فقد تم اعداد جدول مقابلة انتظمت فيه فقرات تخص هذه المواقف ثم تقرأ على التلميذ، ويطلب منه الفاحص أن يختار الاجابة التى تعبر عن وجهة نظرة إذا ما حدث له هذا الموقف•

ومن أمثلة هذه المواقف التى تضمنها الجدول :

- هب أنك تمشى فى الشارع ثم وجدت عشرة دولارات ملقاة على جانب الطريق فإن ذلك حدث:
  - لأننى ابحث عن النقود بجد (مجهود)•
  - لأننى فى الواقع قادر على الحصول على النقود (قدرة)•
  - شخص ما قام بوضع هذه النقود حتى اجدها (صعوبة المهمة)•
  - لأننى محظوظ •

وعلى نفس الطريقة يتم تقدير استجابات المفحوصين بالنسبة للمواقف الأكاديمية، وقد خلصت الدراسة إلى أنه قد أظهر التلاميذ ذوو صعوبات تعلم قدرا كبيرا من عدم المسئولية العقلية لديهم عن التحصيل الأكاديمي في الوقت الذي أظهر التلاميذ العاديين أن الفشل أو النجاح الأكاديمي يرجع إلى مسئوليتهم العقلية عن ذلك. وتوصلت الدراسة اجمالا إلى انخفاض الدافع المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه الدراسة قد كشفت عن ارتباط الدافع المعرفي المنخفض (أحد مكونات الدافع للانجاز) بصعوبات التعلم وهي نتيجة تفيد أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم تعوزهم الرغبة والمثابرة والجد والاجتهاد في سبيل الحصول على المعرفة وتحقيق مستوى عال فيها.

وفي دراسة سبوزر Sposer (١٩٨٩) والتي كان بضمن أهدافها بحيث مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين تكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذا ذوي صعوبات تعلم، (٣٠) تلميذا عاديا من تلاميذ المدارس الأولية، ولقياس تقدير الذات في هذه الدراسة فقد تم استخدام مقياس تقدير الذات لكوبر سميث Coopersmith وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين.

وتجدر الاشارة إلى أن نتيجة هذه الدراسة قد تناقضت ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العينية أو أدوات القياس و إلى اجراءات التطبيق كما يؤخذ على هذه الدراسة أنه لم يتبين من خلالها العمر الحقيقي لعينة الدراسة.

أما دراسة لويس ولورانس Lewis and Lawrence (١٩٨٩) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان التلاميذ ذوو صعوبات تعلم يختلفون فى مركز الضبط عن التلاميذ العاديين أم لا؟ كما هدفت الدراسة ايضا إلى معرفة ما إذا كان ادراك الآباء والمدرسين لمركز الضبط لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم يختلف عما يدركه هؤلاء التلاميذ عن أنفسهم أم لا؟ وقد اجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم قوامها (٢٤) تلميذا تمتد أعمارهم من (٨: ١٢) سنة تم اختيارهم عشوائيا من مدارس صعوبات التعلم، (٢٦) تلميذا عاديا من نفس المرحلة العمرية، وقد تم ضبط المستوى الاجتماعى والاقتصادى لجميع افراد العينة، ولقياس مركز الضبط المدرك من الآباء والأمهات والمعلمين وعينة الدراسة فقد تم استخدام اختبار المسئولية العقلية عن التحصيل لـ كرندال ورفاقه (١٩٦٥)، وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين، حيث حصل التلاميذ العاديون على درجات عالية فى مركز الضبط الداخلى، وكذلك فى المسئولية عن التحصيل الأكاديمى، كما أشارت تقديرات الآباء والأمهات والعاملين إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم ذوو مركز ضبط خارجى حيث يبررون فشلهم ومسئوليتهم عن النجاح إلى عوامل خارجية وهى نتيجة تتسق مع تقديرات التلاميذ ذوى صعوبات تعلم لأنفسهم.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على أحد مكونات الدافع للانجاز والذى يتمثل فى مركز الضبط ومسئوليه التلاميذ عما يحققونه من نجاح، وقد كشفت الدراسة عن ارتباط هذا المكون بصعوبات التعلم.

أما دراسة مارجيليت Margalit (١٩٨٩) فقد هدفت إلى دراسة الكفاءة الأكاديمية Academic Competence والتوافق الاجتماعى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم وعينة من التلاميذ ذوى صعوبات اضطرابات سلوكية وعاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١) تلميذا ذوى صعوبات تعلم، (٢١)

تلميذا من اقرانهم العاديين، من تلاميذ الصف الأول حتى الصف الرابـــع، تـتراوح أعمارهم من (٦,٣) سنة إلى (١١) سنة ن وقد تم اختيـــار عينـــة التلاميـــذ ذوى صعوبات تعلم من قبل فريق عمل من الاخصائيين فى علم النفس الــتربوى، وقـد اعتبر هذا الفريق التلميذ ذا صعوبة تعلم إذا كانت نسبة ذكائه تبلغ (٨٠) فما فـــوق على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل (١٩٧٤) وأن يوجد فرق مقداره ســنتان بين تحصيله الفعلى وتحصيله المتوقع فى واحد أو أكثر من المجالات الأكاديميـــة، على الا يوجد لدى هؤلاء التلاميذ أية اعاقات حسية أو انفعالية، وقد كـــان بضمـــن أدوات الدراسة قائمة تقييم السلوك داخل الفصل الدراسى لـــ ســـكافر وايدجرتـــون Schafer and Edgerton (١٩٧٨)، مقياس التوافق الاجماعى اعداد نخبة مـــن المعلمين بالمدرسة ومقياس السلوك العدوانى لـــ مـــارجيليت Margalit (١٩٨٥) وباستخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد توصلت الدراســـة إلـــى أن التلاميـــذ ذوى صعوبات تعلم أكثر انطواءا من التلاميذ العاديين، كما اظهر التلاميذ ذوو صعوبـــات تعلم يظهرون قدرا أكبر من الاعتمادية بينما اظهر التلاميذ العاديون قدرا أكبر مـــن الاستقلالية، كما كشفت نتائج الدراسة ايضا عن أن التلاميذ العاديين قد اظهروا قدرا كبيرا من المرونة فى العلاقات الاجتماعية المتبادلة مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبـــات تعلم، بينما لم توجد فروق فى الكفاءة الأكاديمية بين التلاميذ ذوى صعوبـــات تعلـــم والتلاميذ العاديين.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على مكونات هامـــة من مكونات الدافع للانجاز والتى تتمثل فى الاستقلالية وعدم الاعتماد على الغـــير، والتعاون والحب المتبادل بين أفراد الجماعة، وقد كشفت الدراســـة عـــن الارتبـــاط السالب لهذه المكونات بصعوبات التعلم.

وفى دراسة بيجى Peggy (١٩٩٠) فقد تم بحث مفهوم الـــذات ومركـــز الضبط لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم وتلاميذ عاديين بمرحلـــة التعلـــم الأولى. وقد اشتملت عينة الدارسة على ١٠٠ تلميذ (٥٠ ذوى صعوبات تعلـــم، ٥٠



من العاديين) تتراوح أعمارهم من ١٠: ١٤ سنة، ولقياس مفهوم الـــذات فقــد تــم استخدام مقياس مفهوم الذات لبيرز- هاريز Piers-Haris ولقياس مركز الضبـــط فقد تم استخدام مقياس مركز الضبط لنويكى- ستريكلاند Nowicki Stirckland وباستخدام اختبار "ت" ومعاملات الارتباط لبيرسون Pearson وأســـلوب تحليـل الانحدار المتعدد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالــة إحصائيــة بيــن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والعاديين، حيث أظهر التلاميذ ذوو صعوبات تعلم أنهم ذوو مفهوم ذات سالب.

أظهرت التلاميذ ذوو صعوبات تعلم زيادة فى وجهة الضبـــط الخــارجى مقارنة بأقرانهم العاديين.

وتجدر الاشارة إلى أن نتائج هذه الدارة تشير إلى الارتباط السالب لمفــهوم الذات، ومركز الضبط بصعوبات التعلم.

أما دراسة هيمان Heyman (١٩٩٠) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كـــان الادراك الذاتى لصعوبة التعلم يرتبط بطريقة دالة بمفهوم الذات الاكاديمى وتقديـــر الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم أم لا؟ وقد تكونت عينةالدراسة مـــن (٧٨) تلميذ ذوى صعوبات تعلم من تلاميذ الصف الثالث والرابع والخامس والسادس فـــى مدينة نيويورك تراوحت اعمارهم من ٩ سنوات إلى ١١ سنة و ١١ شهر ويبلـــغ متوسط نسبه ذكائهم (١٠٥) ولقياس تقدير الذات فقد تم استخدام مقياس كوبر سميث Coopersmith (١٩٨١)، بينما تم تقدير مفهوم الذات الاكاديمى بواســطة ثلاثــة مقاييس فرعية من مقياس ادراك القدرة المطورة لــ يورزما وشـــابمان Boerma and Chapman (١٩٧٩) وتتمثل المقاييس الفرعية الثلاثــة فــى (ادراك القــدرة العامة- الرضا عن المدرسة- الثقة بالنفس فى القدرة الاكاديمية) ومقيـــاس الادراك الذاتى للقدرة، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة فى جلسات مصغرة اشتملت كل جلســة على (٨) افراد، وباستخدام معاملات الارتباط لبيرسون Pearson وتحليل الانحـدار المتعدد توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباط دال احصائيا عنـــد مســتوى (٠,٠٠١)

بين درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات الاكاديمى والادراك الذاتى للصعوبـة، كما أن ادراك التلاميذ لصعوبات تعلمهم يؤثر على مفهوم الذات الاكـاديمى لديـهم وتقديرهم لذواتهم ومن ثم فإن ذلك يؤثر على تحصيلهم الاكاديمى٠

وتجدر الاشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة كشفت عن الدالة الخطية لادراك الذات وتقدير الذات ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم٠

ثالثا : الذاكرة وصعوبات التعلم :

ما من شك فى أن المتعلم لا يستطيع ان ينجز أو أن يستبصر ما يوكل إليه من مهام دون أن يتذكر ما سبق، وأن يفكر فيما بين يديه، وأن يستجر أو يتنبأ بما يجب أن يكون، وبالذاكرة والتذكر تم تداول التراث الثقافى والانسانى، وبها نشطت وتنشط حركة العلم والثقافة، إذا كيف يكون هناك تقدم فى مجال من المجالات دون النظر إلى التراكم الثقافى، واستدعاء الخبرات السابقة أو التعرف عليها. إن الذاكرة أداة المتعلم ووسيلته التى تجعله يتفاعل مع مكونات ما يعرض عليه وصولا لما يسعى إليه، فهل يستطيع الطفل أن يجرى عملية قسمة دون أن يتذكر الأرقام والعلاقات والاشارات ومدلولها، وكيف يجمع وكيف يطرح وكيف يضرب؟

بالطبع لا بد للتعلم أن يتذكر كل ذلك وأكثر حتى يستطيع أن يؤدى هذه المهمة. فـ بالتذكر وما يرتبط به من تخزين واسترجاع وتصرف أصبح التراث العملى والثقافى ميراثا متداولا ولم تنس خبرات السنين الطوال.

ورغم أننا هنا غير معنيين بالحديث عن الذاكرة ومعناها وأنواعها وكل ما يدور حولها إلا أننا يمكن على عجلة عاجلة أن نشير محلقين إلى أن الذاكرة هى عملية معرفية عليا، أى أنها أداة الفرد الكبرى للحصول على المعرفة والاحتفاظ بها سواء كانت هذه المعرفة احاسيس أو انفعالات، أو كانت رموزا أو كلمات أو صورا أو أشكالا، واستدعائها حال الطلب أو الضرورة أو التعرف عليها إذا عرضت على الفرد.

ومهما كان تعريف الذاكرة فهى لا تزيد عما سبق من الناحية الوظيفية، ومهما كانت النظريات والفلسفات التى تتناول الذاكرة من حيث كونها بنايات عقلية استاتيكية، أو عمليات دينامية، واستراتيجيات كيفية أو نوعية أو مراحل تؤدى من خلالها الذاكرة عملها. مهما كان ذلك فإن الذاكرة أداة بنى الانسان للاحتفاظ والاستدعاء للخبرات السابقة واعدادها وتجهيزها وتهيئتها لكى تمارس العمليات

العقلية العليا وعمليات ما وراء المعرفة عملها وصـــولا لخلاصـــات واســـتناجات واستبصارات تمثل اضافات يتوصل إليها الإنسان لتضاف إلى الخبرات الســـابقة أو تعدلها أو تلغيها أو تجددها، ليتأكد من خلال ذلك مبدأ أن الإنسان فاعل حر مجـــدد، ومبتكر خلاق وغير مجتر فقط.

ولهذا فقد أولى العلماء اهتماما كبيرا بالذاكرة ومحاولة فهمها، وفـــى هـــذا يشير أحمد ذكى صالح (١٩٧٩ : ٤٩٧) إلى أن فهم الذاكرة يعتـــبر أساســـا لفـــهم المتعلم، إذ لا يمكن أن يكون هناك تقدم من محاولة إلى أخـــرى بـــدون أن يتذكـــر المتعلم شيئا من المحاولات السابقة.

ولأننا سوف نفرد فصلا قائما بذاته لصعوبات التعلم وفهمها فـــى اطـــار نظريات التحليل الكيفى كنظرية تجهيز المعلومات، فإننا هنا ننظر إلـــى صعوبـــات التعلم فى علاقتها بالذاكرة من زاوية القياس النفسى.

وعليه فإننا نجد ومن زاوية الذاكرة فى ضوء القيـــاس النفســـى اســـتطاع العلماء أن يحللوا النشاط العقلى المرتبط بالذاكرة وتوصوا إلى وجود ثلاثة عوامـــل تتعلق بهذا النشاط وهى: عامل الذاكرة الارتباطية، وعامل الذاكرة البصرية، وعامل مدى الذاكرة أو ما يسمى بسعة الذاكرة فى بعض الكتابات والذى يعرف بأنه القـــدرة على الاستدعاء الكامل لسلسلة من العناصر والوحدات بعد أن يقدم له عنصر واحـــد من هذه السلسلة. كما يعرف هذا العامل أيضا بأنه امكانية تمييز أكبر عدد ممكـــن من العناصر أو الوحدات التى تم استيعابها خلال فترة معينة من الادراك الفـــورى (أنور الشرقاوى: ١٩٨٤ : ٥٩-٦٠)، ولم يشترط قاموس علم النفـــس (١٩٥٢) A Dictionary of psychology أن يتم تقديم أول عنصر فى السلســـة المســـتخدمة لقياس سعة الذاكرة بل نص فى تعريفها مشيرا إلى عدد العناصر أو الوحدات التـــى يستطيـــع المفحوص استرجاعها بصورة صحيحة فور تقديمها مباشـــرة (Drever: 1952 : 169). إلا أن أيـــزنـــك ووارزبيـــرى Eysenck and Warzbary

ثالثا : الذاكرة وصعوبات التعلم :

ما من شك فى أن المتعلم لا يستطيع ان ينجز أو أن يستبصر ما يوكل إليه من مهام دون أن يتذكر ما سبق، وأن يفكر فيما بين يديه، وأن يستجر أو يتنبأ بما يجب أن يكون، وبالذاكرة والتذكر تم تداول التراث الثقافى والانسانى، وبها نشطت وتنشط حركة العلم والثقافة، إذا كيف يكون هناك تقدم فى مجال من المجالات دون النظر إلى التراكم الثقافى، واستدعاء الخبرات السابقة أو التعرف عليها. إن الذاكرة أداة المتعلم ووسيلته التى تجعله يتفاعل مع مكونات ما يعرض عليه وصولا لـهدى يسعى إليه، فهل يستطيع الطفل أن يجرى عملية قسمة دون أن يتذكر الأرقام والعلاقات والاشارات ومدلولها، وكيف يجمع وكيف يطرح وكيف يضرب؟

بالطبع لا بد للتعلم أن يتذكر كل ذلك وأكثر حتى يستطيع أن يؤدى هذه المهمة. فـ بالتذكر وما يرتبط به من تخزين واسترجاع وتصرف أصبح التراث العملى والثقافى ميراثا متداولا ولم تنس خبرات السنين الطوال.

ورغم أننا هنا غير معنيين بالحديث عن الذاكرة ومعناها وأنواعها وكل ما يدور حولها إلا أننا يمكن على عجلة عاجلة أن نشير محلقين إلى أن الذاكرة هى عملية معرفية عليا، أى أنها أداة الفرد الكبرى للحصول على المعرفة والاحتفاظ بها سواء كانت هذه المعرفة احاسيس أو انفعالات، أو كانت رموزا أو كلمات أو صورا أو أشكالا، واستدعائها حال الطلب أو الضرورة أو التعرف عليها إذا عرضت على الفرد.

ومهما كان تعريف الذاكرة فهى لا تزيد عما سبق من الناحية الوظيفية، ومهما كانت النظريات والفلسفات التى تتناول الذاكرة من حيث كونها بنايات عقلية استاتيكية، أو عمليات دينامية، واستراتيجيات كيفية أو نوعية أو مراحل تؤدى من خلالها الذاكرة عملها. مهما كان ذلك فإن الذاكرة أداة بنى الانسان للاحتفاظ والاستدعاء للخبرات السابقة واعدادها وتجهيزها وتهيئتها لكى تمارس العمليات

العقلية العليا وعمليات ما وراء المعرفة عملها وصـــــولا لخلاصـــات واسـتنتاجات واستبصارات تمثل اضافات يتوصل إليها الإنسان لتضاف إلى الخبرات الســـابقة أو تعدلها أو تلغيها أو تجددها، ليتأكد من خلال ذلك مبدأ أن الإنسان فاعل حر مجـــدد، ومبتكر خلاق وغير مجتر فقط.

ولهذا فقد أولى العلماء اهتماما كبيرا بالذاكرة ومحاولة فهمها، وفـــى هـــذا يشير أحمد ذكى صالح (١٩٧٩ : ٤٩٧) إلى أن فهم الذاكرة يعتـــبر أساســـا لفـــهم المتعلم، إذ لا يمكن أن يكون هناك تقدم من محاولة إلى أخـــرى بـــدون أن يتذكـــر المتعلم شيئا من المحاولات السابقة.

ولأننا سوف نفرد فصلا قائما بذاته لصعوبات التعلم وفهمها فـــى اطـــار نظريات التحليل الكيفى كنظرية تجهيز المعلومات، فإننا هنا ننظر إلـــى صعوبـــات التعلم فى علاقتها بالذاكرة من زاوية القياس النفسى.

وعليه فإننا نجد ومن زاوية الذاكرة فى ضوء القيـــاس النفســـى اســـتطاع العلماء أن يحللوا النشاط العقلى المرتبط بالذاكرة وتوصلوا إلى وجود ثلاثة عوامـــل تتعلق بهذا النشاط وهى: عامل الذاكرة الارتباطية، وعامل الذاكرة البصرية، وعامل مدى الذاكرة أو ما يسمى بسعة الذاكرة فى بعض الكتابات والذى يعرف بأنه القـــدرة على الاستدعاء الكامل لسلسلة من العناصر والوحدات بعد أن يقدم له عنصر واحـــد من هذه السلسلة. كما يعرف هذا العامل أيضا بأنه امكانية تمييز أكبر عدد ممكـــن من العناصر أو الوحدات التى تم استيعابها خلال فترة معينة من الادراك الفـــورى (أنور الشرقاوى: ١٩٨٤ : ٥٩-٦٠)، ولم يشترط قاموس علم النفـــس (١٩٥٢) A Dictionary of psychology أن يتم تقديم أول عنصر فى السلســـة المســـتخدمة لقياس سعة الذاكرة بل نص فى تعريفها مشيرا إلى عدد العناصر أو الوحدات التـــى يستطيـــع المفحوص استرجاعها بصورة صحيحة فور تقديمها مباشـــرة (Drever: 1952 : 169). إلا أن أيـــزنـــك ووارزبيـــــرى Eysenck and Warzbary

(١٩٧٢ : ٢٥٦) قد اشترطا أن تكون هذه العناصر أو الوحدات غير مترابطة أو يمكن تجميعها فى فئات من نوع واحد بحيث يسهل تذكرها، كما اشترط فيرنون Vernon (١٩٨٧ : ١١٢) أن يتم استرجاع هذه العناصر أو الوحدات مرتبة بنفس الترتيب الذى قدمت به، بينما ذهب جونستون وكيليت Jonston and Kellett (١٩٨٠ : ١٧٦) إلى عدم اعتبار الترتيب شرطا مهما أو يؤخذ بعين الاعتبار عند قياس سعة الذاكرة.

وحرى بالنظر أن يشير المؤلف إلى أنه سواء اشترط الترتيب أو لم يشترط، وسواء اشترط الترتيب العكسى أو الأمامى عند التذكر كما ذهب إلى ذلك بعض المؤلفين أو لم يشترط، فإن النقطة الجديرة بالاحترام عند قياس سعة الذاكرة ألا تكون الوحدات المقدمة من النوع الذى توجد بينها علاقة ارتباط واضحة أو معروفة، فمثلا لا يصح أن تكون الوحدات المقدمة مثلا ذات ترتيب معروف هكذا ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ....
أو ٢، ، ٤، ٦، ٨، ٩، ....

كما لا يصح أن تكون الوحدات المقدمة مثلا من النوع الذى يسهل تجميعه فى رابطة واحدة (جزلة) تكون معنى مقصود أو معروف كأن تكون مثلا الوحدات حروف تمثل كلمة أو يمكن تجميعها فى كملة ذات معنى محدد مثل: ق- أ- ل - و- ا . فهذه الوحدات يمكن تخزينها بسهولة كما يمكن استرجاعها بسهولة أيضا سواء كان هذا الاسترجاع أماميا أو عكسيا، كما أنه لا يصح أن تكون الوحدات التى يتم استخدامها فى قياس سعة الذاكرة من النوع الذى ينتمى إلى فئة واحدة ، كأن تنتمى مثلا إلى فئة سيمانتية واحدة، كأن تكون الوحدات مثلا: كلب، قط، أسد، فأر، سبع،... فهى وحدات تنتمى إلى فئة الحيوانات، ولعل سهولة التخزين والاستراجاع يكون أسهل بصورة كبيرة مثلا إذا انحصرت هنا على سبيل المثال فى فئة واحدة من الحيوانات، كفئة الحيوانات الأليفة أو المنزلية (قط، أرنب، ....)، أو فئة الحيوانات المفترسة (أسد، ذائب، ضبع،..)، أو أن هذه الوحدات

تنتمى إلى محيط سمعى أو موزون سمعى واحد كأن يتم استخدام سلسلة من الوحدات مثل : .....Mat, Hat , Fat, Cat أو بالعربية مثل : قال، مال ، نال ، زال ....

◆ محددات سعة الذاكرة قصيرة المدى :

يشير أنور الشرقاوى (١٩٨٤ : ٥٣-٥٦) إلى أنه يوجد محددان لسعة الذاكرة قصيرة المدى وهما:

أ- الزمن الذى تعمل فيه الذاكرة قصيرة المدى :

وهو زمن يتراوح ما بين عدد قليل من الثوان إلى عدد قليل من الدقائق (فؤاد أبو حطب: ١٩٨٣ : ٣٩٧)، وقد حدد ويسبيرو Wisbero (١٩٨٠: ١٠) الزمن المناسب لقياس سعة الذاكرة قصيرة المدى بعدة ثوان تتراوح من (٣) إلى (١٨) ثانية يتم خلالها الاسترجاع بعد تقديم سلسلة العناصر أو الوحدات المطلوب تذكرها.

ب- عدد الوحدات التى يمكن بقاءها فيها:

وهو عدد غالبا ما يتراوح من (٦) إلى (١٠) عناصر من المعلومات فى شكل اعداد، أو أحرف، أو كلمات، وفى دراسة أجرها السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) توصل إلى ان متوسط سعة الذاكرة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالصف الثانى الاعدادى لا يزيد عن (٣,٦) عنصرا، وهو ما يدلل على أن الذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال ذوى صعوبات تعلم يوجد لديها قصور من نوع ما.

علما بأن المؤلف يود الاشارة إلى أن محددات سعة الذاكرة قصيرة المدى من ناحية عدد الوحدات يتغير بتغير العمر الزمنى، ومن ثم فإنه يجب علينا ونحن ننظر إلى عدد العناصر التى تدلل على سعة الذاكرة بحذر شديد، ولهذا نجد شباى chi (١٩٧٦) يشير إلى أن سعة الذاكرة قصيرة المدى ليس ثابتا فى جميع المراحل

العمرية، حيث يبلغ متوسط سعة هذه الذاكرة لدى الأطفال من عمر (٣) سنوات ثلاث وحدات أو عناصر، وحوالى سبعة عناصر غير مترابطة سواء كانت هذه العناصر أرقام أو حروف أو كلمات (Hulme, - et-al : 1984 : 241)، وقد خرجت نتائج البحوث في مجال قياس سعة الذاكرة بمدى مناسب لسعة الذاكرة العادية، فقد أشار ميلر Miller (١٩٥٦) إلى أن متوسط سعة الذاكرة قصيرة المدى يتراوح ما بين ٧ ± ٢ جزلة أو عنصرا، أى أن متوسط سعة هذه الذاكرة يتراوح من (٥) إلى (٩) جزلات أو عناصر وذلك باختلاف العمر الزمنى.

(Johnston and Kellett : 1980 : 176)

ولأهمية موضوع الذاكرة قصيرة المدى لاعتبارات عملية معروفة منها أن فهم الذاكرة قصيرة المدى سوف يؤدى إلى تجويد عملية التعلم؛ وذلك لأن النظم التعليمية الجيدة هى التى تقوم على التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم، الأمر الذى يستدعى تحميلا زائدا على الذاكرة قصيرة المدى اذا لم يتم فهمها، وفهم طبيعتها وكفاءتها لدى الاطفال ذوى صعوبات التعلم، وهو ما سوف يؤدى إلى ضعف وقصور فى الذاكرة الدائمة أو الذاكرة طويلة المدى وذلك للطبيعة التفاعلية والتكاملية للعمليات العقلية، لأهمية ذلك فقد حاولنا أن نتحدث عنها على عجالة، ولأهمية هذه الذاكرة كان اهتمام العلماء والباحثين من قبل ومنذ اللحظات الأولى لنشؤ بدايات علم النفس التجريبى وخاصة تلك التجارب التى أجرها ابنجهاوس على نفسه فى مجال الذاكرة.

ولقد مرت فترة طويلة اهتم فيها العلماء والباحثين بدراسة الذاكرة لدى العاديين بينما اقتصرت تجارب محدودة من قبلهم على الأطفال والكبار ذوى الاحتياجات الخاصة وخاصة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهنا نجد كريك شانك (Cruicskhank : 1975: 34-36) يشير إلى أنه إذا كانت قدرات الذاكرة قد عنيت بالدراسة لدى الكبار من العاديين إلا أنه لا توجد الا دراسات قليلة، وقد تناولت قدرات الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ثم يردف قائلا: بأن النقص فى عدم وجود دليل مباشر- تؤكده البحوث والدراسات على أن الأطفال ذوى صعوبات

١٩

التعلم يعانون من عجز Dифict في الذاكرة، حافزا على ضرورة اجراء الدراسات والبحوث فى هذا المجال وان كانت هناك بعض النتائج التجريبية المبدئية، والتى تشير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من عيوب فى بعض النواحى العامة للذاكرة، إلا أننا- والكلام مازال لكريك شانك- فى حاجة إلى دراسات مضبوطة تؤكد هذه النتائج.

وفى اطار الاهتمام بقدرات الذاكرة يشير ميلر ورفاقة Miller et.al إلى أن أى ضعف فى سعة الذاكرة قصيرة المدى يعتبر بمثابة طاقة مؤثرة تؤثر فى كفاءة التعلم الأكاديمى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، لأن سعة الذاكرة قصيرة المدى وكفاءة العمليات التى تحدث بداخلها تعتبر من العوامل الهامة التى تحدد سرعة تعلم المواد الجديدة مع المعلومات التى تم تعلمها من قبل.

(Webster : 1979:277)

ويذهب سيتفن (Stephen: 1984 : 322) إلى أن عيوب عمليات الذاكرة تعتبر من أهم الأسباب الرئيسة التى تكمن وراء الفشل الأكاديمى وعدم قدرة الأطفال ذوى صعوبات التعلم على تحقيق المستوى التعليمى المناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية عامة. أما لى سوانسون (Lee swanson: 1990 :16) فقد عللت الفشل الدراسى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مادة دون غيرها إلى وجود اضطراب نوعى فى الذاكرة قصيرة المدى لدى هؤلاء الأطفال.

ونظرا لأن سعة الذاكرة قصيرة المدى تعتبر ذات أهمية فى عملية التعلم، لذا فقد اهتم كثير من الباحثين بالربط بين صعوبات التعلم وسعة الذاكرة، فعلى سبيل المثال يشير توماس ولورانس Thomas and Lourence (١٩٨٤) إلى أن سعة الذاكرة وعيوب النطق واللغة يرتبطون مع بعضهم البعض على شكل دالة خطية فى جميع المراحل العمرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم (Ackerman, Dykman and Gardner : 1990: 325)، وفى هذا السياق يشير ستانوفتش Stanovich



(١٩٨٨) إلى أن كثيراً من الدراسات قد اشارت نتائجها إلـــى أن الأطفـــال الـــذى يتسمون بضعف الآداء فى اختبارات فهم اللغة المكتوبة أو المسموعة هـــم أطفـــال يتيمون بضعفهم فى أداء المهام التى تتطلب تذكراً مباشراً، الأمر الذى يمكن مـــن خلاله تفسير الارتباط بيـــن ســـعة الذاكـــرة وصعوبـــات التعلـــم٠ (Torgesen, Rashotte and Greenstein: 1988: 480) وتتأكد هذه العلاقة مبدئياً من خـــلال ما أورده سبربخ وبيرى Spring and Perry (١٩٨٦) حين يشيرا استلهاماً مـــن بعض الدراسات إلى أن ضعف مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلـــم يرتبط بضعف سعة الذاكرة قصيرة المدى لديـــهم (Ackerman, Dykman and Gardner: 1990: 325)٠

أما تورجيسين (Torgesen : 1988: 605) فيصل من خلال تحليل أجراه لنتائج العديد من البحوث والدراسات والـــتراث النفســـى الخـــاص بالأطفـــال ذوى صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال يظهرون عيوباً تخـــص عمليـــات الذاكـــرة قصيرة المدى، ومدى الانتباه، والإدراك، والفهم الاستماعى، وأن هذه العوامل تعتبر من الأسباب الرئيسة التى تكمن وراء ضعف سعة الذاكرة لديهم، وكذلـــك ضعـــف أدائهم للمهام التى تتطلب استدعاءاً مباشراً سواء كانت هذه المهام تتكون من سلاسل أرقام أو حروف أو كلمات٠

كما يرى جونستون وكيليت (Johnston and Kellett: 1980:175-178) بأن الفرق بين التلاميذ المتمكنين فـــى مـــادة الكيميـــاء Chemistry Masters، والتلاميذ المبتدئين أو الذين يعانون من مشكلات فى تعلم هذه المادة أنما هو فـــرق فى سعة الذاكرة، فـــ التلاميذ المتمكنون فى الكيمياء يقومون بعملية تجزيل للصيـــغ والمركبات الكيميائية إلى عدد من الجزل لا يتعدى حدود سعة الذاكرة، فمثلاً نجـــد هؤلاء التلاميذ عند تعلمهم الصيغة البنائية لجزئ استرْ مثيل الايثيل :

```
   H H  H   H
   |  |  |   |
H -C- C -C- O- C- H
   |  |  ||   |
   H H  O   H
```

بأنهم يقومون بتجزيله إلى ثلاث جزل (مثيل- مجموعة استر -ايثيل) أما التلاميذ ذوو مشكلات التعلم أو صعوبات التعلم فإنهم يقومون باستدخال الصيغة البنائية لهذا الجزئ غير مجزلة حيث يستدخلونها فى صورة (١٤) حرفاً أو رمزاً كيميائياً مرتبطة بروابط أحادية وثنائية؛ وهو عدد يقع فوق حدود سعة الذاكرة العادية، الأمر الذى يجعل فشلهم فى تعلم هذه الموضوعات أمراً حتمياً.

وقد وجد ليون Lyon (١٩٨٥) أن ١٣% من الأطفال ذوى صعوبات التعلم من الذين تتراوح أعمارهم من (١٠) إلى (١٢) سنة هم أطفال يظهرون صعوبات خاصة بالآداء على مهام قياس سعة الذاكرة، وأن ٢٣% من هؤلاء الأطفال يظهرون ضعفاً فى سعة الذاكرة إلى جانب مشكلات معرفية أخرى، كما كشفت دراسة (سبيك) Speece (١٩٨٧) أن ١٥% من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون ضعفاً فى سعة الذاكرة.

(Torgesen : 1988: 605)

وقد كشف نتائج العديد من الدراسات التى سوف يعرض لها المؤلف بالتفصيل فى الصفحات القادمة من هذا الكتاب- إلى ضعف القدرة على التذكر قصيرة المدى وكذلك نقص سعة الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولعل من أهم هذه الدراسات فى هذا الجانب دراسة بورنز Burns (١٩٧٦)، بور Bour (١٩٧٧)، سونينبورن Sonnenborn (١٩٨٧)، مسيتووسب Maisto and sipe (١٩٨٠)، وفليتشر Fletchet (١٩٨٥)، وهى دراسات ألقت الضوء على ضعف القدرة على التذكر قصير المدى لدى الأطفال صعوبات التعلم.

وقد كشفت دراسات كل من :سبريخ Spring (١٩٧٦)، وبستر Webster (١٩٧٩)، اكرمان ورفاقة Ackerman et.al (١٩٩٠) ولى سوانسون Feeswanson (١٩٩٠)، ودراسة السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) عن ضعف سعة الذاكرة لدى هؤلاء الأطفال.

ومن هنا فقد حاول العلماء والباحثين محاولة ايجاد تفسير لهذا الضعف من خلال استبصارات وقياسات تجريبية قاموا بها، ونذكر فى هذا المقام ما أشار إليـــه تورجسين (Torgesen: 1988: 605) من أن أحد الأسباب التى تكمن وراء ضعف الذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلـم هـو عـدم اسـتخدامهم لاستراتيجيات مناسبة معينة على التذكر، وكذلك وجود عيـــوب تخـص عمليـات الذاكرة لديهم مثل عمليات التشفير Encoding، والتحزين Storage، والاسترجاع Recalling، وقد توصلت دراسة فرانت Frant (١٩٧٧) إلى أن ضعـف القـدرة علىالتذكر قصيرة المدى لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلـى أن عـدم اسـتخدامهم لا ستراتيجيات اكتساب واسترجاع مناسبة، بينما يشير ستيفن Stephen (١٩٨٤) مـن خلال دراستين اجراهما على الاطفال ذوى صعوبات التعلم إلى أن ضعف القـدرة على التذكر لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلى عيوب تخص استراتيجيات تجهز المعنـى داخل الذاكرة، أما بور Baur (١٩٧٧) فيرجع عيوب الذاكرة لـدى الاطفـال ذوى صعوبات التعلم إلى عيوب لديهم فى عمليات التسميع Rehearsal والتشفير، بينمـا يشير ميستووسب Maisto and Sipe(١٩٨٠) إلى أن ضعف الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى عيوب تخص عمليتى التشفير والاسـترجاع، وقـد ذهب سيجال وبراس Sigal and Bruce (١٩٨٤) إلى أن ضعف قدرات التذكـر لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلى عيوب تخص عملية التشـفير الصوتـى للمثـيرات اللفظية Verbal ٠

ولمزيد من إلقاء الضوء على العلاقة بين صعوبات التعلم وقدرات الذاكـرة فإننا نشير فى هذا الجانب؛ من الكتاب إلى عينة من الدراسات فـى هـذا الجـانب هادفين إلى جانب ما تقدم إلى الإفادة من اجراءات ونتائج هذه لدراسات بغية فتـح الباب لمزيد من الدراسات الكمية والكيفية فى هذا المجال٠

ولعلنا فى هذا الصدد نذكر :

أولاً: دراسات اهتمت بقياس سعة الذاكرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

دراسة سبرنج Spring (١٩٧٦)، والتى هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى المرحلتين العمريتين (٦,٨)، (١٢,٣) سنة فى متغير سعة الذاكرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) تلميذا ذوى صعوبات تعلم من الذكور، ذوى ذكاء متوسط، حيث يبلغ متوسط نسبه ذكائهم (٩٨) على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (١٩٧٤)، وباستخدام اختبار تحصيلى تبين أن تحصيلهم الدراسى يقل بمقدار (١,٦، ٢,٣، ١,٢) عن مستوى صفهم الدراسى فى (القراءة، التهجى، الحساب) على الترتيب، وقد تكونت عينة العاديين من (١٤) تلميذا من العاديين، ولقياس سعة الذاكرة فقد تم استخدام اختبار مدى الأرقام لسبرنج Spring وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى ان التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (٦,٨، ١٢,٣) سنة يتسمون بنقص سعة الذاكرة مقارنة بأقرانهم العاديين.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه الدراسة قد كشفت عن ارتباط نقص سعة الذاكرة بصعوبات التعلم، إلا أنه يؤخذ على هذه الدراسة صغر حجم العنية ومن ثم فإنه لا يمكن تعميم نتائجها.

كما تشير دراسة وبستر Webster (١٩٧٩) والتى هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (حادة ، خفيفة) واقرانهم العاديين من عمر (١١،١٢) سنة فى سعة الذاكرة، وفى هذه الدراسة تم تصنيف التلاميذ ذوى صعوبات تعلم إلى فئة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم حادة وعددهم، (٢٦) تلميذا، وتلاميذ ذوى صعوبات تعلم خفيفة وعددهم (٢٤) تلميذا، وذلك طبقاً لدرجاتهم على اختبار التحصيل واسع المدى Wide Range Achievement Test؛ حيث تم اعتبار التلميذ ذو صعوبة تعلم حادة إذا كان تحصيله يقل بمقدار سنتين دراسيتين عن المستوى التحصيلى المتوقع لصفة الدراسى؛ بينما يتم اعتبار التلميذ ذو صعوبة تعلم خفيفة إذا كان مستوى تحصيله يقل بمقدار سنة أو سنة ونصف عن المستوى

التحصيلى المتوقع لصفة الدراسى، وقد تم استخدام عينة قوامها (٢٣) تلميذا من العاديين، ولقياس سعة الذاكرة قصيرة المدى تم استخدام اختيار بيترسون وبيترسون Peterson and Peterson وهو اختبار يتكون من سلاسل أرقام، وحروف يتم عرضها على المفحوص سمعياً وبصرياً، ثم يعطى المفحوص (٥) ثوان بعد العرض يقوم بعدها بكتابة ما تذكره، وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم حادة والتلاميذ ذوى صعوبات تعلم خفيفة لصالح التلاميذ ذوى صعوبات تعلم خفيفة، كما أن سعة الذاكرة لدى التلاميذ العاديين كانت أكبر من سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم حادة وخفيفة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نقص سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (حادة وخفيفة) مقارنة بالعاديين.

ويتضح أن نتائج هذه الدراسة قد كشفت عن ارتباط نقص سعة الذاكرة بصعوبات التعلم (حادة أو خفيفة) وهى نتيجة تتفق مع نتيجة دراسة سبرنج.

وفى دراسة لى سوانسون ورفاقها .Lee Swanson et al (١٩٩٠) فقد تمثل هدف الدراسة فى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين فى سعة الذاكرة العاملة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع حتى السادس من تلاميذ المدارس الأولية (٦٠ من العاديين، ٢٥ من ذو الصعوبات)، وقد تم تصنيف عينة الدراسة الكلية إلى صعوبات وعاديين وذلك على أساس درجاتهم فى اختبار الفهم الخاص بالمهارات الأساسية فى القراءة والحساب، والتهجى Test of basic skills (١٩٨٢)، وأن تكون نسبة ذكائهم متوسطة على الأقل، حيث تتراوح نسبة ذكائهم من (٩٠-١١٥) على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل (١٩٧٤)، وإن يتم التأكد من أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من أية اعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من اضطرابات نفسية، ولقياس سعة الذاكرة العاملة فقد تم استخدام اختبار مدى الجملة Sentence memory Span

وباستخدام كا[٢] توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالـــة احصائيـة عنـد مستوى (٠١,) بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى سعة الذاكـرة العاملة ولصالح العاديين •

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستى سبرنج وويستر حيث كشـفت عن ارتباط نقص سعة الذاكرة بصعوبات التعلم •

وفى دراسة اكرمان ورفاقه .Ackerman et al (١٩٩٠) والتى كان مـن أهدافها المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العـاديين فـى سـعة الذاكرة، وقد تكونت العينة فى هذه الدراسة من (٢٠) تلميذا ذوى صعوبات تعلم من الذكور والإناث، بلغ متوسط أعمارهم (١٢,٣) سنة ومتوسط نسبة ذكائهم اللفظـى (٩٦,٦) ومتوسط نسبة ذكائهم العام (٩٩)، ويقل متوسط درجات تحصيلهم بمقـدار (٢٥) نقطة عن نسبة ذكائهم العام، وقد تم اختيار عينه مماثلة من التلاميذ العـاديين، ولقياس سعة الذاكرة فقد تم استخدام اختبار مدى الارقام السمعى لـ بادلى Baddly (١٩٨٠)، وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى نقص سعة الذاكـرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين، كما توصلت الدراسة فى مجمل نتائجها إلى أن من أهم العوامل التى ترتبط بصعوبات التعلم هو نقص سـعة الذاكرة •

ويلاحظ من خلال هذه الدراسة أنها كشفت عن نقص سعة الذاكـرة لـدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سبرنج وويسـتر، ولى سوانسون فى هذا الجانب •

ثانياً: دراسات تناولت القدرة على التذكر وبعض عملياتها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

من الجدير بالذكر أنه يوجد العديد من الدراسات التى تناولت القدرة على التذكر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وسيقوم المؤلف الحالى بعرض هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر، ومن هذه الدراسات دراسة بورنز Burns (١٩٧٦) حيث هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الفروق فى مهام مختلفة للذاكرة البصرية التتابعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨) تلميذاً ذوى صعوبات تعلم، (١٨) تلميذاً من العاديين تقع أعمارهم فى مرحلتين عمريتين هما (٩)،(١٣) سنة، وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى أدائهم لمهام الذاكرة البصرية التتابعية لصالح العاديين فى جميع المراحل العمرية.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على ضعف القدرة على التذكر قصير المدى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم إلا أنه يؤخذ على هذه الدراسة صغر حجم العينة، ومن ثم فإنه لا يمكن تعميم نتائجها.

أما دراسة فرانت Frant (١٩٧٧) فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى استراتيجيات الاكتساب والاسترجاع Acquisition and retrieval stratgies وذلك فى ضوء دقة الاستجابة وزمن الرجع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا ذوى صعوبة، (٣٠) تلميذا من العاديين تتراوح اعمارهم ما بين (٦: ١٤) سنة تم مجانستهم بالنسبة للذكاء والعمر الزمنى، وباستخدام أسلوب تحليل التباين فقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى دقة الاستجابة وزمن الرجع لصالح العاديين، كما أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم يستخدمون استراتيجيات اكتساب واسترجاع غير مناسبة مقارنة بالعاديين.

ويمكن القول أن هذه الدراسة قد اوضحت عدم مناسبة الاستراتيجيات المعينة على الاكتساب الاسترجاع التى يستخدمها التلاميذ ذوى صعوبات تعلم وهى نتيجة تلقى الضوء على بعض عيوب الذاكرة لدى هؤلاء التلاميذ.

أما دراسة بوِر Bauer (١٩٧٧) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من عيوب فى عملية التسميع Rehearsal مقارنة بالعاديين أم لا؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذا ذوى صعوبات تعلم، (١٢) تلميذا من العاديين، من عمر (١٠) سنوات، وقد بلغ متوسط نسبة ذكاء التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (٩٧,٣)؛ بينما كان متوسط نسبة ذكاء التلاميذ العاديين (٩٨,١) على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل (١٩٧٤)، وقد تم تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بناء على المقابلات التى اجريت مع الوالدين والمدرسين، ونتائج اختبارات نفسية مقننة هى: اختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل، اختبار بندر جشطلت، واختبار الينوى Illnoise للقدرات النفس- لغوية، كما تم التأكد من أن هؤلاء التلاميذ ليست لديهم اعاقات حسية، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية، وكذلك لا يعانون من حرمان بيئى أو ثقافى، وقد كان المستوى الاكاديمى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل من اقرانهم العاديين بسنتين دراسيتين، وقد تم تثبيت المستوى الاجتماعى والاقتصادى لكل من المجموعتين، وقد تضمنت أدوات الدراسة قوائم للتذكر الحر المباشر والمتأخر (المرجا) وقد تكونت الدراسة من تجربتين هما :

التجربة الأولى: فى هذه التجربة تم استخدم (٣٦) قائمة للتذكر الحر تتكون من كلمات شائعة الاستعمال بحيث تتكون كل كلمة من مقطع واحد، وقد تم اقتباس هذه الكلمات من قائمة ثورنديك- لورج Thorndike- Lorge (١٩٤٤)، وقد تم اختيار المفحوصين فى القدرة على التذكر فى ضوء زيادة فترة التشتيت والتى كانت كالتالى (٠، ١٥، ٣٠، ٦٠، ١٢٠) ثانية،وقد اعطيت التوجيهات للمفحوصين ان يتذكروا الكلمات فى اى اتجاه وأن يجتهدوا فى التخمين، وباستخدام

أسلوب تحليل التباين، واختبار توكى Tukey's Procedure توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح العاديين فى القدرة على التذكر الحر المباشر مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات تعلم.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح التلاميذ العاديين فى القدرة على التذكر المتأخر بعد (١٥، ٣٠، ٦٠، ١٢٠) ثانية وعندما يحدث تشتت مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- أظهر التلاميذ العاديين قدرة أكبر فى القدرة على تذكر الثلاث كلمات الأولى مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القدرة على تذكر الكلمات الثلاثة الأخيرة لصالح العاديين.
- كشف النتائج أيضا عن أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم عيوب فى عملية التسميع وعملية التشفير مقارنة بالتلاميذ العاديين.

أما فى التجربة الثانية : فقد تكونت عينة هذه التجربة من (١٣) تلميذا ذوى صعوبة تعلم، (١٣) تلميذا من العاديين، متوسط أعمارهم (١٠) سنوات، ومتوسط نسبة ذكائهم (١٠٦)، وقد تم استخدام قوائم للتذكر الحر تختلف فى عدد الكلمات (٣، ٦، ٩، ١٢) كلمة للمقارنة بين عينتى التجربة فى القدرة على تذكرها فى ضوء فترة تأخير (١، ٣٠) ثانية، باستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة من خلال هذه التجربة إلى أهم النتائج الآتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى القدرة على تذكر القوائم المكونة من (٣) كلمات إذا ما تم تذكرها مباشرة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ العاديين فى القدرة على تذكر قوائم الكلمات المكونة من (٣) كلمات عندما تكون فترة التأخير مقدارها (٣٠) ثانية مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات تعلم.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ العاديين فى القدرة على تذكر قوائم الكلمات المكونة من (٦، ٩، ١٢) كلمة إذا ما تم تذكرهم مباشرة أو بعد فترة تأخير (٣٠) ثانية مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- اعطت نتائج هذه التجربة تأكيد عن أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم توجد لديهم عيوب فى عملية التسميع مقارنة بالعاديين.

ويمكن القول أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم توجد لديهم عيوب فى عمليات التسميع والشفير، وهما عمليتان تؤثران على سعة الذاكرة وعلى قدرة الاطفال على التذكر.

أما دراس سونينبورن Sonnenborn (١٩٧٨) فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى القدرة على التذكر الحر المباشر واثر تنظيم المدخلات على عملية الاسترجاع، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٤) تلميذا ذوى صعوبات تعلم، (٣٤) تلميذا من العاديين، تراوحت أعمارهم من (٩: ١٢) سنة، تم مجانستهم بالنسبة للعمر الزمنى ونسبة الذكاء، وقد تم استخدام قوائم مثيرات تتكون من (٢٠) كلمة تعرض مرة بطريقة عشوائية على مجموعة من التلاميذ، ثم يتم عرض نفس المثيرات بطريقة منظمة على مجموعة أخرى مكافئة على أن يتم الاستدعاء فور الانتهاء من العرض مباشرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أقل قدرة على التذكر الحر المباشر إذا ما عرضت المثيرات عشوانيا أو إذا ما تم عرضها منظمة مقارنة بالتلاميذ العاديين، كما كشفت نتائج الدراسة عن تحسن اداء كل من المجموعتين إذا ما تم عرض المثيرات بطريقة منظمة. وتجدر الاشارة إلى أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على أن ضعف الذاكرة قصيرة المدى يرتبط بصعوبات التعلم.

وفى دراسة لى سوانسون Lee Swanson (١٩٧٩) فقد تمثل هدفها فى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى القدرة على التذكر قصير المدى، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) تلميذا ذوى صعوبات تعلم يبلغ متوسط اعمارهم (٩،٤) سنة، ومتوسط نسبة ذكائهم (١٠٠,٣)، (١٥) تلميذا من العاديين يبلغ متوسط اعمارهم (٩,٥) سنة، ومتوسط نسبة ذكائهم (١٠٤,١) وذلك على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل، ولقياس القدرة على التذكر قصير المدى فقد تم استخدام (٦) بطاقة تتضمن اسماء حيوانات، (٦) بطاقات تتضمن أسماء لبعض قطع الاثاث، وباستخدام أسلوب تحايل التباين واختبار نيومان كولز توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى القدرة على التذكر قصير المدى·

ويمكن القول أن هذه الدراسة لم تكشف عن ضعف الذاكرة قصير المدى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم وهى نتيجة تتفق مع نتائج دراسة يورنو (١٩٧٦) فى هذا المجال·

وفى دراسة قام بها سيرماك ورفاقه: Cermak et.al (١٩٨٠) كان من أهدافها دراسة القدرة على التذكر قصيرة المدى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، تتراوح اعمارهم من (٨): (١٤,٤) سنة تم تقسيم عينة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تتراوح أعمارهم من (٨: ١١) سنة ويبلغ متوسط أعمارهم (١٠,٣) سنة أما المجموعة الثانية فتتراوح أعمارهم من (٨: ١٤,٤) سنة ويبلغ متوسط أعمارهم (١٣,١) سنة وقد تراوحت نسبة ذكاء العينة الكلية من (٨٩: ١٤٥) ولقياس القدرة على التذكر المباشر فقد تم استخدام قوائم من الكلمات كل قائمة تتكون من (٥) كلمات احادية المقطع، كما تم قياس القدرة على التذكر قصير المدى تحت شرط التشتيت باستخدام نفس قوائم الكلمات وباتباع طريقة التشتيت لبترسون وبيرسون، وهى طريقة تقوم باستخدام نفس قوائم الكلمات وباتباع طريقة التشتيت لبترسون وبيترسون، وهى طريقة تقوم

على عرض مجموعة من الألوان ويطلب من المفحوص تسميتها بأسرع ما يمكن وقد كانت فترات التشتيب هى (١، ٣، ٩، ١٨) ثانية، وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى جميع المراحل العمرية وأقرانهم من العاديين فى القدرة على التذكر قصير المدى مباشرة أو تحت شرط التأخير .

أما دراس ميستو وسب Maisto and Sipe (١٩٨٠) فقد هدفت إلى دراسة عمليتى التشفير Encoding والاسترجاع لدى عينتين من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين، وقد تكونت عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من (٨) تلاميذ متوسط عمرهم الزمنى (١٤, ١٢) سنة، ومتوسط ذكائهم (١٠٨,٦٦)، بينما تكونت عينة التلاميذ العاديين من (٨) تلاميذ متوسط عمرهم الزمنى (١١,٩٤) سنة، ومتوسط ذكائهم (١٠٥,٤٠)، وقد تم اختيار عينة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى ضوء انخفاض تحصيلهم الدراسى فى القراءة بمقدار (١٥) نقطة عن نسبة ذكائهم، وان لا توجد لديهم اعراض النشاط الزائد Hyperactivty، وأن لا تكون لديهم أية اعاقات صحيحة، وقد تم استخدام مهمة زمن الرجوع لـ ستيرنبرج Sternberg (١٩٦٦)، وباستخدام تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠١,) لصالح التلاميذ العاديين فى كل من عمليتى التشفير والاسترجاع.

ويمكن القول أن نتائج هذه الدراسة قد كشفت عن عيوب عمليتى التشفير والاسترجاع لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلا أنه يعاب على هذه الدراسة صغر حجم العينة.

كما هدفت دراسة سيجال وبروس Siegal and Bruce (١٩٨٤) إلى دراسة الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة، والتلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى الحساب، والتلاميذ العاديين فى التشفير الفونيمى كما هدفت

الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك عيوب خاصة بالذاكرة قصيرة المدى لدى هذه العينات الثلاث أم لا؟ وهل يختلف اداء التلاميذ الصغار عن التلاميذ الكبار في أدائهم لمهام الذاكرة قصيرة المدى؟ وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذا ذوى صعوبات تعلم فى القراءة، (٣٨) تلميذا ذوى صعوبات تعلم في الحساب، (٨٩) تلميذا من العاديين، وقد تراوحت أعمال العينة من (٧: ١٣) سنة، وقد تم تقسيم عينة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة إلى ثلاث مجموعات فرعية (١٥ تلميذا من عمر ٧-٨ سنوات، ٩ تلاميذ من عمر ٩-١٠سنوات، ٢١ تلميذا من عمر ١١-١٣ سنة) أما عينة التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى الحساب فقد تم تقسيمهم ايضا إلى ثلاث مجموعات وهى: (٦ تلاميذ من عمر ٦-٩ سنوات، ١٧ تلميذا من عمر ١٠-١١ سنة ١٥ تلميذا من عمر ١٢-١٣ سنة).

ولاختيار عينة الدراسة فقد تم تطبيق اختبار تحصيلي واسع المدى في القراءة والحساب، وكذا اختبار The Peabody Picture vocabulary Test وقد روعي عند اختيار عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بحيث لا تقل نسبة ذكائهم عن المتوسط وأن يتم التأكد من قبل المدرسين والأطباء من أنهم لا يعانون من أية مشكلات انفعالية، أو اعاقات جسمية، وان لا يعانوا من اية اختلالات مرضية تخص الجهاز العصبى، وقد تمثلت مهام قياس الذاكرة قصير المدى فى (٦) مهام، ثلاث مهام من هذه المهام الست تتكون كل مهمة منها من (٥) حروف مسجوعة (مقفاه)، فى المهمة الأولى تتم عملية العرض بصرياً (V) Visually على أن يتم التذكر كتابة (W) Written أما فى المهمة الثانية فيتم العرض بصريا على أن يتم التذكر شفاهة (O) Orally، وفى المهمة الثالثة يتم عرض المثيرات سمعياً Auditory على أن يتم التذكر كتابة (W) أما المهام الثلاث الأخرى فتتكون كل مهمة من (٦) حروف، وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة فى جميع المراحل العمرية واقرانهم العاديين فى القدرة على التذكر قصير المدى مهما اختلفت طريقة العرض أو الاستجابة.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الحساب فى جميع المراحل العمرية واقرانهم العاديين فى القدرة على التذكر قصير المدى مهما اختلفت طريقة العرض أو الاستجابة، عدا القدرة على تذكر المهام من نوع سمعى/ كتابة فقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى الحساب واقرانهم العاديين فى تذكر هذا النوع من المهام.
- كشف نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم (قراءة - حساب) توجد لديهم عيوب خاصة بالتشفير الصوتى للمثيرات مقارنة بأقرانهم العاديين.

ويمكن القول أن نتائج هذه الدارسة قد كشفت عن ضعف الذاكرة قصيرة المدى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وإن ذلك يرجع إلى عيوب عملية التشفير لدى هؤلاء التلاميذ.

وفى دراسة ستيفن Stephen (١٩٨٤) والتى هدفت إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين فى عملية تجهيز المعنى آليا "اوتوماتيكيا"، وتجهيز المعنى بطريقة هادفة، أو مقصودة Purposive فقد اجريت على ثلاث عينات من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم وعاديين من الأعمار (٧، ١٠، ١٣) سنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذا من عمر (٧) سنوات (٢٣ صعوبات، ٢٣ عاديين)، (٥٦) تلميذا من عمر (١٠) سنوات (٢٨ صعوبات، ٢٨ عاديين)،(٤٦) من عمر (١٣) سنة (٢٣ صعوبات، ٢٣ عاديين) كلهم من الذكور، وقد تم تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات تعلم من قبل متخصصين فى علم النفس، حيث كان جميع التلاميذ ذوى صعوبات تعلم ذوى ذكاء متوسط أو فوق متوسط، ويتخلفون عن مستوى التحصيل المتوقع للفصل فى القراءة والفهم الاستماعى كما يقاس باختبار وودكوك Woodcock أو اختبار جراى Gray للقراءة الشفهية، بمقدار (٧,، ١,٨، ٢,٧٢) بالنسبة للأعمار الثلاثة على الترتيب،

كما أن الذكاء العملى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم كان أكبر من الذكاء الكلــى Full Scale (IQ) كما يقاس بــ اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل ١٩٧٤ .

وقد استخدم ثلاث قوائم تتكون كل قائمة من (٢٠) كلمة حيث توجد بكـل قائمة (٤) كلمات مترابطة المعنى مثل (برتقال، موز، كمثرى) وقد تم بناء كل قائمة بحيث تاخذ الكلمات الأربع المترابطة المعنى التسلسل الموضعى (٩، ١٠، ٢٠، ٣٠) وكانت الثمان كلمات الأولى والأخيرة فى كل قائمة تعتبر كلمات تعمــل كحواجـز Buffer للتحكم فى تأثير الأولية والحداثة، ولا تؤخذ فى الاعتــبار عنـد التحليـل الاحصائى، وقد تم تطبيق هذه القوائم على المفحوصيــن علــى ان يتـم اسـتدعاء المفحوصين لها بعد العرض مباشرة، وباستخدام أسلوب تحليل التبـــاين، واختبـار نيومان كولز توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح التلاميذ العـــاديين، (٧، ١٠، ١٣) سنة مقارنة بأقرانهم فى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القـدرة على التذكر الكلى للعناصر .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ العـــاديين (٧، ١٠، ١٣) سنة مقارنة باقرانهم من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القـدرة على تذكر الكلمات الأربع المترابطة المعنى .
- توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم توجد لديهم عيــوب فــى عملية التجهيز المقصود للمعنى Purposive semantic Processing .

ويمكن القول أن نتائج هذه الدارسة قد كشفت عن ضعف الذاكرة قصـــيرة المدى يرتبط بصعوبات التعلم فى جميع المراحل العمرية وأن ذلـــك يرجــع إلــى ضعف عمليات التجهيز لدى هؤلاء التلاميذ .

أما دراسة فليتشر Fletcher (١٩٨٥) فقد هدفت إلى دراسة الفروق بيــن أربع مجموعات فرعية من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم ومجموعة مـــن التلاميـذ العاديين فى القدرة على تذكر المثيرات اللفظية وغير اللفظية باســتخدام اجــراءات

التنبيه الانتقائى حيث يقتصر دور هذا المنبه فى اعطاء اشـــارات أو دلالات علـــى المثيرات التى لم يتم تذكرها المفحوص، وقد كانت المجموعات الأربع للتلاميذ ذوى صعوبات تعلم كالتالى: المجموعة الأولى وتتكون من التلاميذ ذوى صعوبات تعلـــم فى القراءة والتهجى وعددها (١٠) تلاميذ· المجموعة الثانية وتتكون من التلاميـــذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة والتهجى والحســـاب وعددهـــا (١٠) تلاميـــذ أمـــا المجموعة الرابعة فتتكون من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى الحســـاب وعددهـــا (١٣) تلميذا، وقد تم اختيار عينة من التلاميذ العاديين قوامها (١٦) تلميذا، وقد بلـــغ متوسط اعمار عينه الدراسة (١٢) سنة ومن الذين يتميزون بمستوى ذكاء متوســـط طبقا لتقدير اختبار وكسلر لذكاء الاطفال- المعدل ١٩٧٤، وباستخدام أسلوب تحليـــل التباين احادى الاتجاه وتحليل التباين متعدد الاتجاهات، واختبـــار توكـــى Tukey توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية :

أولا : بالنسبة للقدرة على تذكر المثيرات اللفظية :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ العـــاديين فى القدرة على تذكر المثيرات الفظية مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبـــات التعلـــم فى (القراءة والتهجى، الحساب)·
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح التلاميذ العـــاديين فى القدرة على التذكر طويل المدى مقارنة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فـــى (القراءة، التهجى) والتلاميذ ذوى صعوبات التعلـــم فـــى (القـــراءة، التـــهجى، الحساب)·

ثانيا : بالنسبة للقدرة على تذكر المثيرات غير اللفظية :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين وكل من التلاميـــذ ذوى صعوبات التعلم فى (الحساب)، (التهجى والحســـاب)، و(القـــراءة، التـــهجى، الحساب) فى القدرة على تذكر المثيرات غير اللفظية·

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القدرة على تذكر المثيرات غير اللفظية،

وتجدر الاشارة أن نتائج هذه الدراسة قد كشفت عن أن القدرة على التذكر قصير المدى للمثيرات اللفظية وغير اللفظية تتأثر بنوع الصعوبة الاكاديمية التى يعانى منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وهى نتيجة تلقى الضوء على أن ضعف الذاكرة قصيرة المدى يرتبط بصعوبات التعلم،

♦ تعليق عام:

يلاحظ من خلال هذا الدراسات ما يلى :

- أن كل الدراسات كانت العينات المستخدمة فيها تثمل أعمار تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية، حيث تراوحت الأعمار الزمنية لعينات دراسات هذا المحور من (٦,٨) سنوات إلى (١٤) سنة ومن أمثلة هذه الدراسات على سبيل المثال دراسات كل من: سبرنج (١٩٧٦) حيث تراوحت أعمار العينة فيها من (٦,٨) إلى (١٢,٣) سنة، ودراسة سوينبورن (١٩٧٨) حيث تراوحت أعمار العينة فيها من (٦,٨) إلى (١٢,٣) سنة، ودراسة سوينبورن (١٩٧٨) حيث تراوحت أعمار العينة فهيا من (٩) إلى (١٢) سنة وقد يرجع ذلك إلى أن الاهتمام بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجب أن يكون فى المراحل العمرية الصغيرة حتى لا تزداد الاثار السلبية لصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ،
- **اختلفت هذه الدراسة فى عدد العيتة المستخدمة وقد كان اصغر هذه الدراسات من ناحية عدد العينة دراسة ميستو وسب (١٩٨٠) حيث تكونت العينة الكلية لهذه الدراس من (٨) ذوى صعوبات تعلم، (٨) عاديين، وكان أكبر هذه الدراسات من ناحية عدد العينة هى دراسة سيرماك ورفاقة (١٩٨٠) حيث تكونت العينة الكلية لهذه الدراسة من (٩٥ ذوى صعوبات تعلم، ٣١ عاديين)**.
- وجود بعض الاختلافات فى الأدوات المستخدمة لقياس سعة الذاكرة فقد استخدمت بعض الدراسات سلاسل ارقام مثل دراسة سبرنج (١٩٧٦)، سلاسل



أرقام وحروف مثل دراسة وبستر (١٩٧٩)، أو جمل مختلفة فى عدد كلماتها مثل دراسة لى سوانسون (١٩٩٠)٠

- تنوع الاساليب الاحصائية المستخدمة فى هذه الدراسات، حيث تمثلت على سبيل المثال فى تحليل التباين احادى الاتجاه مثل دراسة سبرنج (١٩٧٦)، وبستر (١٩٧٩)، وتحليل التباين واختبار توكى مثل دراسة بور (١٩٧٧)، كا٢ مثل دراسة لى سوانسون (١٩٩٠)، وكانت أكثر الاساليب الاحصائية شيوعا فى هذه الدراسات هو أسلوب تحليل التباين (احادى الاتجاه- متعدد الاتجاهات)٠

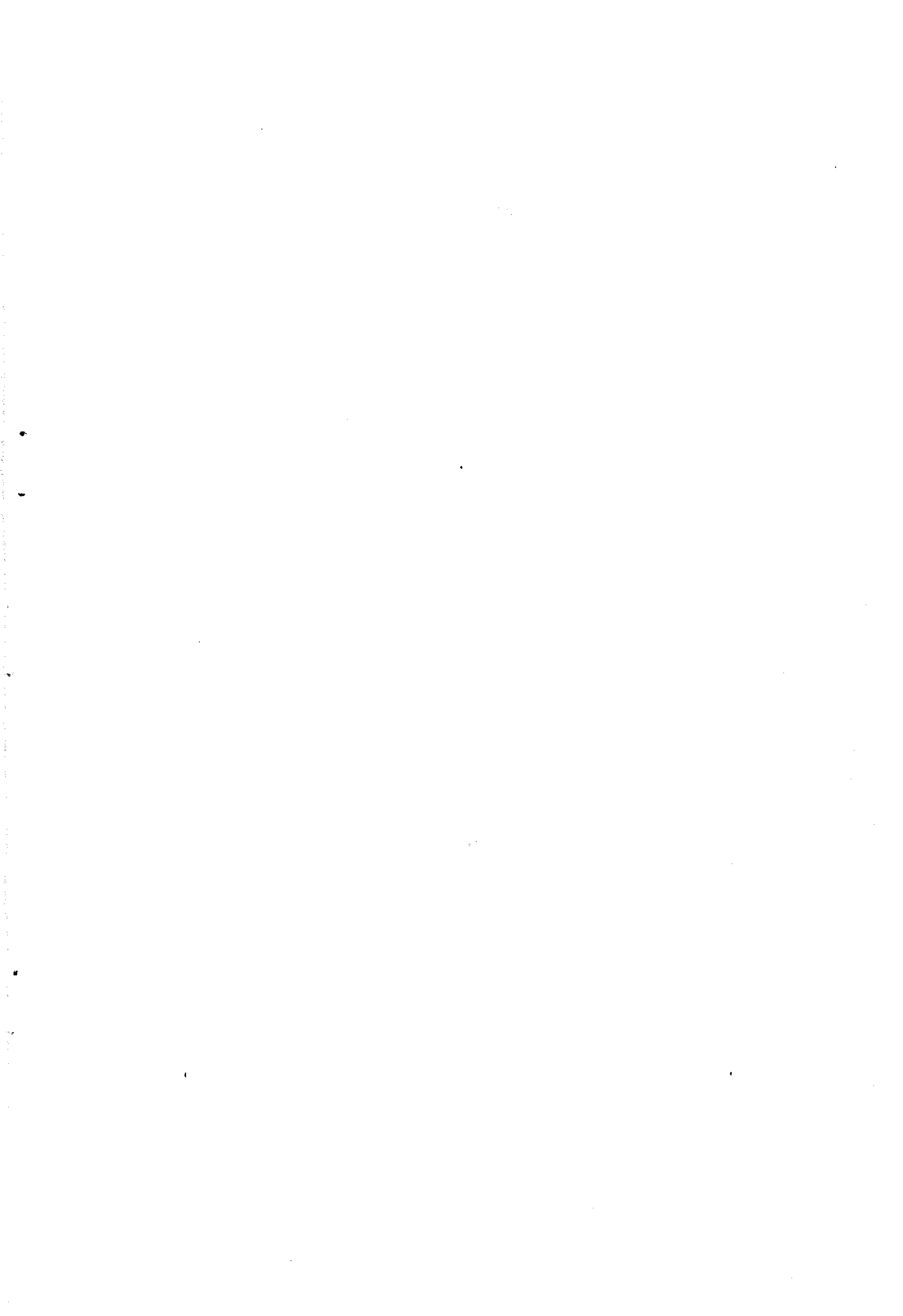
أما من حيث النتائج فيقسمها المؤلف إلى ثلاثة أقسام :

- دراسات أشارت نتائجها إلى نقص سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين مثل دراسات كل من سبرنج (١٩٧٦)، وبستر (١٩٧٩)، لى سوانسون (١٩٩٠) واكرمان ورفاقة (١٩٩٠)
- دراسات اشارت نتائجها إلى ضعف القدرة على التذكر قصير المدى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين مثل دراسات كل من بورنز (١٩٧٦) وبور (١٩٧٧)، سونينبورن (١٩٧٨)، يستوسب (١٩٨٠)، فليتشر (١٩٨٥)، وعلى نقيض ما تقدم كانت نتائج داسة لى سوانسون (١٩٧٩)٠
- دراسات أشارت نتائجها إلى عيوب عمليات الذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين ومن هذه الدراسات دراسة بور (١٩٧٧) والتى أشارت إلى عيوب عمليتى التشفير والتسميع، دراسة ميستورست (١٩٨٠) والتى اشارت إلى عيوب عمليتى التشفير واالاسترجاع، دراسة سيجال وبراس (١٩٨٤) والتى اشارت إلى عيوب عملية التشفير الصوتى، ودراسة ستيفن (١٩٨٤) والتى اشارت إلى عيوب عمليات التجهيز داخل الذاكرة٠

الفصل الثامن

تشخيص وعلاج صعوبات التعلم

- أولاً: التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم
- ثانياً: التشخيص العلاجى لصعوبات التعلم
- طرق وبرامج علاج صعوبات التعلم
  - البرامج التى تركز على العلاج
  - البرامج التعويضية
  - البرامج التى تركز على المنهج البديل



تشخيص وعلاج صعوبات التعلم

Diagnosis and Remedaition of L.D

ما من شك فى أنه لكى يتم تشخيص وعـــلاج صعوبـــات التعلـــم أن يراعى العديد من النقاط والاجراءات، فلكى يتم تشخيص الصعوبة فان ذلك مـــا من شك يسبقه أولا انتقاء وتحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ليليها بعد ذلـك تشخيص موطن الصعوبة، وهى مرحلة تلى تحديد الأطفـــال ذوى صعوبـــات التعلم والتعرف عليهم، وفيها يعمد القائم على التشخيص على تحديـــد نواحـــى القصور ومواطن الضعف النوعى فى مجال الصعوبة التى يعانى منها الطفـــل، وذلك بهدف تحديد واع ومفصل لكافة النواحى النوعية للصعوبـــة والعوامـــل والآثار المصاحبة تمهيدا لصياغة فروض التشخيص بصورة اجرائية، والتـــى يمكن فى ضوئها بناء وتحديد العلاج وكيفيتة واسلوبه، ومن هنا فانه لكى يتـــم علاج صعوبات العلم فان ذلك يتطلب من اخصائى وخبير صعوبات التعلـــم ان يقوم بمجموعة من الخطوات الرئيسية تتمثل أهمها فى :

أولا: التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

ثانيا: التشخيص العلاجى لصعوبات التعلم.

ثالثا: علاج صعوبات التعلم.

وفيما يلى تفصيلا لهذه الخطوات

اولا: التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

تعد إحدى الخطوات ذات الأهمية فى اجـــراء البحـــوث والدراســـات النفسية فى مجال صعوبات التعلم هو أن يتم تحديد الأطفـــال ذوى صعوبـــات التعلم بدقة تتسق والطبيعة الخاصة للمجال.

ولكن السؤال البديهي الذى نراه يحلق فى الافاق ومعبراً عن نفسه:
ولماذا نحدد بدقة الأطفال ذوى صعوبات التعلم؟

إن الإجابة على هذا السؤال لا تكاد تعدو غير هو أننا نريد أن نفهم الصعوبة، وصاحب الصعوبة، وآثار الصعوبة بغية التشخيص الدقيق والعلاج الأدق رفعاً وإزالة لما يعطله ويكبله ويجعله يشعر بتلك الآثار النفسية السيئة.

فما دام إذن البغية والهدف من تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم هو تشخيص ما لديهم وعلاجه، فالسؤال إذن هو كيف لنا أن نتعرف على الأطفال صعوبات التعلم؟، وهو سؤال دار على راح العقول لدى العديد من العلماء المهتمين بمجال صعوبات التعلم، وبحثوا مجتهديين مخلصين فى الوصول إلى اجابة عليه بعدما عانى المجال ومازال- يعانى للكثير من الخلط ولخلاف حول كيفية انتقاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهنا نجد واحدة مثل جودث دولجنز تسأل نفس تساؤلنا ولا نشك فى أن حيرة بالغة تنبتايها.
كيف نتعرف على الأطفال ذوى صعوبة التعلم؟

وتجيب وهى تفرز هذه الحيرة أننا مازلنا نجد العديد من الاختلافات فى مجال التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك لأننا مازلنا لا نعرف الكثير حول أسباب صعوبة التعلم، ولم يكتشف بعد دواء معجز Miracle cures ولذلك عادة ما نجد المتخصصين والمهتمين وقد ذهبوا مذاهب شتى فى تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها.

(Dolgins : 1988 : 175)

وإذا كانت عملية التعرف والتشخيص فى مجال صعوبات التعلم تستدعى أول ما تستدعى أن يزداد فهمنا بخصائص الأطفال ذوى صعوبات

التعلم فإننا لهذا قد سطرنا فصلاً كاملاً لهذا الجانب آملين أن يزاد عليه وينقص منه لاحقاً بقدر ما يفرض المنهج العلمى وأدواته ونتائجه هادفين من وراء ذلك ايضاً ليس تعميق الفهم بطبيعة صعوبات التعلم فحسب، ولكن لتفعيل هذا الفهم وبما يؤدى إلى دقة فى تحديد وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم، بإعتبار أن الطفل صاحب الصعوبة يعانى من محنه ويشعر بالعديد من الآثار النفسية السلبية، وأن الاخذ بيده وتعليمه وتجويد تعلمه حق كفلته له الدساتير الوطنية وحقوق الإنسانية والقوانين المدنية. فقد نادى القانون (٩٤- ١٤٢) لسنة (١٩٧٧) الصادر من مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية بحق التعلم لكل الأطفال المعوقين، ففى هذا القانون نجده وقد سطر فى شطره الأول تعريفاً لصعوبات التعلم، أما شطرة الثانى فقد صدر فى (٢٦) ديسمبر سنة (١٩٧٧) ليتم فيه تحديد خصائص الطفل الذى يعانى صعوبات خاصة فى التعلم- وهى خصائص يمكن اعتبارها محكات لانتقاء الاطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد تمثلت هذه الخصائص فى :

١- لا يصل فى تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه فى الصف نفسه، وذلك فى واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة بما يناسب قدرات هذا الطفل وعمره.

٢- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلى وقدراته العقلية، فى فهم ما يسمع، التعبير الكتابى، المهارات الأساسية للقراءة، فهم ما يقرأ، إجراء العمليات الحسابية.

٣- لا يوصف الطفل بأنه يعانى من صعوبة تعلم في حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيلة ونسبة ذكائه، إذا ما كان هذا التباعد ناتج عن اعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلى، أو اضطراب النفعالى، أو حرمان بيئى، أو ثقافى، أو اقتصادى.(الحسن، وجابر: ١٩٩٦ : ٢٠-٢٧)
(Kaval et, al;: 1987: 299)

وفى محاولة لـ كالفنت وكينج Chalkant and king يلخصها الزراد (١٩٩٠ :١٣١- ١٣٢) فى قولة: لكى لا يحدث خلط فى التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم وانتقائهم بصورة فارقة عن الحالات الأخرى التى تتشابه مع ذوى الصعوبة فى ضعف التحصيل فإنه يجب الأخذ فى الاعتبار لهذه المحكات :

١- محل الاستبعاد Exclusion Criterion:

حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الاعاقة كضعف الرؤيا والسمع، أو التخلف العقلى، أو الاعاقات البدنية والحركية، أو الحرمان البيئى أو الثقافى أو التعليمى أو الاقتصادى.

٢- محك التباعد Discrepancy criterion والذى يشمل على :

أ- التباعد بين التحصيل والذكاء.

ب- التباعد فى الوظائف أو النمو الخاص بالنواحى الداخلية مثل: اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، ادراك العلاقات حسيا، حيث نجد أن الطفل ينمو بشكل عادى فى بعض هذه الوظائف ويتأخر فى بعضها الآخر، فمثلا :

قد نجده ينمو فى اللغة ويتأخر فى الإدراك البصرى أو المشى.

ويرى كيرك وكالفنت (١٩٨٤ : ٧٦) أن تحديد الطفل الذى يشك فى وجود صعوبة فى التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد فى الجوانب النمائية، وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمى الفعلى، على ان يراعى أنه يتطلب للتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم فى سن ما قبل المدرسة تشخيصا لصعوبات التعلم النمائية بينما إذا كان الأمر يخص أطفال

المدرسة فإن ذلك يتطلب تقييما للتباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل العقلى إلى جانب التباعد فى النواحى النمائية.

٣- محك التربية الخاصة Special Educatien Criterion:

ويشير هذا المحك إلى أن الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون فى حاجة إلى طرق خاصة فى التعليم يتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية فى التعليم. (Chalphant and King : 1976 : 229) ويفيد ما سطره القانون وما ذكره كالفنت وكينج، ولخصه الزراد عن طبيعة خاصة لمجال صعوبات التعلم تفرق به وتنأى به بعيدا عن المفاهيم الأكثر أو الأقرب شبها به كمفهوم التأخر الدراسى أو بطء التعلم، ذلك التشابه الذى يتأتى من أن المظهر الخارجى فى بعض الاحايين- هو انخفاض التحصيل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ولدى الأطفال المتأخرين دراسيا.

وعلى أى حال فإن المتأمل للتراث النفسى الخاص بمجال صعوبات التعلم يجد أن هناك أكثر من (٤٠) تعريفا لصعوبات التعلم، ورغم هذا الكم الهائل من التعريفات، إلا أنه بتحليل هذه التعريفات، وكذلك فى ضوء ما اسفر عنه تحليلنا لعينة من المفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم، وكذلك التراث النفسى، والدراسات السابقة التى أجريت فى مجال صعوبات التعلم يتضح أنه توجد ثلاثة محكات- تمثل تلخيصا لما تقدم- لتمييز الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن حالات الاعاقات الأخرى وهى :

١- محك التباعد Discrepancy Criterion :

وينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعى من التباعد هما :

أ- التباعد الداخلى Internal Discrepancy :

حيث يشير هذا المحك بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون تباعدا فى العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد، مثل الإنتباه،

التمييز، اللغة، القدرات البصرية الحركية، الذاكرة، وهو ما يسمى بالتباعد الداخلى، ويستخدم لقدير التباعد داخل الفرد فى العمليات التى تكمن خلف الأداء العديد من الاختبارات النفسية وأكثرها شيوعا واستخداما بطارية النيوى للقدرات النفس لغوية ITPA، مكارثى وكيرك ومكارثى (١٩٦٨)، والفروق بين الجانب اللفظى والجانب العملى للأداء فى اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل Wisc- R (١٩٧٤).

ب- التباعد الخارجى External Discrepancy :

ويتمثل هذا المحك فى حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل Intelligence-Achievement Discrepancy. (كيرك وكيرك Kirk and Kirk : ١٩٧١ : ١٠-١٢)، وكالفنت وكينج Chalfant and King : ١٩٧٦:٤٧)، (ماكنيت Mcknight : ١٩٤٢ : ٣٥٦).

ولحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل يشير فيلتشر وأخرون Fletcher et al., (١٩٩٤: ٧) إلى أنه توجد أربع طرق لحساب التباعد فى هذا الجانب وهى :

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.
- حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.
- مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.
- طريقة انحدار الذكاء على التحصيل.

وغالبا ما يلجأ الباحثين إلى أسلوب الدرجات المعيارية بين الذكاء والتحصيل لحساب التباعد فى هذا الجانب وذلك لشيوع استخدامه فى الدراسات الأجنبية هذا بالاضافة إلى أن الاعتماد على معادلات التباعد تعطى نتائج متضاربة.

ومن الجدير بالملاحظة أنه توجد طرق أخرى بديلة عن الطرق المتقدمة تستخدم فى التحديد المبدئى لصعوبات التعلم منها مقارنة تحصيل الطفل فى القراءة بتحصيله فى المواد التى لا تتطلب المهارات أو العمليات اللازمة لعملية القراءة مثل الحساب، فإذا كان التلميذ جيد فى الحساب وضعيف فى القراءة، فإن هذا الطفل يمكن وصفه بأنه ذو صعوبة فى القراءة (جاى بوند وأخرون:١٩٧٩: ١٠٠)٠

ومن الطريق الحديثة التى تستخدم فى التحديد المبدئى للأطفال ذوى صعوبات التعلم بدلا من محك التناقض بين الذكاء والتحصيل، هو أن يكون هناك تباعدا دالا احصائيا بين درجات الأداء فى اختبارات الفهم الاستماعى واختبارات الفهم القرائى لصالح درجات الفهم الاستماعى، وهو من الاتجاهات التى يتبناها سبرنج وفرينش Spring and French (سبرنج وفرينش Spring and French : ١٩٩٠ : ٥٣-٨٥)٠

وتجدر الاشارة إلى أن مثل هذا الطريقة لم يتواتر استخدامها فى الدراسات السابقة، كما أن هناك دراسات أخرى أثبتت عكس ذلك، ومن ثم فإنه لا يمكن الاعتماد على هذا الطريق فى الوقت الحاضر إلا بعد اختبارها تجريبيا٠

٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

يشير هذا إلى أنه لتحديد عينه ذوى الصعوبات فى التعلم فإنه يتم استبعاد حالات الاعاقة التى يمكن أن تكون سببا فى تباعد التحصيل والذكاء أو التباعد داخل الفرد٠

ومن الجدير بالملاحظة أن التراث الخاص بصعوبات التعلم، والتحليل الذى أجراه الباحث للمفاهيم الخاصة بهذه الفئة، وكذلك الدراسات السابقة قد أكدت جميعها على أنه يجب استبعاد حالات الأطفال المتخلفين عقليا، وكذلك الذين يعانون من حرمان حسى أو اعاقات بدنية أو مشكلات البيئة أو اضطرابات انفعالية، ومن ثم فإن الدراسة الحالية سوف تقوم باستبعاد هذه الحالات من عينة الدراسة·

٣- محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

ويفيد هذا المحك أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يحتاجون طرقا خاصة فى التعلم لعلاج مشكلاتهم·

(كيرك وكالفنت Kirk and Chalfant :١٩٨٤: ٢٣-٣٢)·

(الـــزراد: ١٩٩٠)

(مرسر وآخرون Mereer et al., : ١٩٧٦ : ٤٩-٥٦)·

وفى هذا نجد كيرك وكالفنت (١٩٨٤: المقدمة ب) ينبها إلى ضرورة الحذر فى اعتبار كل ما ينخفض تحصيله هو طفل صاحب صعوبة، إذ يشيرا إلى أنه من الجوانب المهمة التى لا بد من التنبيه إليها هو أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسى أو بطء التعلم، حيث ارتبط موضوع صعوبات التعلم خطأ بموضوع التأخر الدراسى، نظرا لأن السمة الغالية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم تكمن فى المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل، وهو ما يمثل المظهر الخارجى لكلا المجاليين، علما بأن أكثر ما يميز الطفل الذى يعانى من صعوبات فى التعلم عن الطفل الذى يعانى من تأخر دراسى هو القدرة العقلية العامة، إذا يتمتع الطفل صاحب الصعوبة بقدرة عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى، وأن انخفاض تحصيلة لا يرتبط باعاقة عقلية، أو جسمية، أو سمعيه، أو بصرية، فى حين يرتبط التأخر

الدراسى بقصور وانخفاض نسبه الذكاء حيث تقع نسبة ذكاء هذه الفئة ضمن الفئة الحدية.

وما دام الأمر كما تقدم، وأن مجال صعوبات التعلم يفترق من قريب أو بعيد عن المفاهيم المشابهة له والتى قد تبدى مظهرا مقاربا لما يتبدى ويظهر لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فإننا نرى أننا لكى نقوم بعملية تحديد دقيق وتشخيص واضح مفصل لصعوبات التعلم، فإننا يجب الا نعتمد فقط على التقديرات الكمية التى تستقى من الاختيارات والمقاييس السيكومترية، بل يجب أيضا أن نعتمد على الملاحظات والأحكام الإكلينيكية من المتخصصين والمهتمين بذوى صعوبات التعلم، إذ فى مثل هذه الملاحظات والأحكام الكلنيكيين ما يزيد من فهمنا ويعمقه حول طبيعة المشكلة أو الصعوبة التى يعانى منها الطفل.

ثانيا- التشخيص العلاجي لصعوبات التعلم:

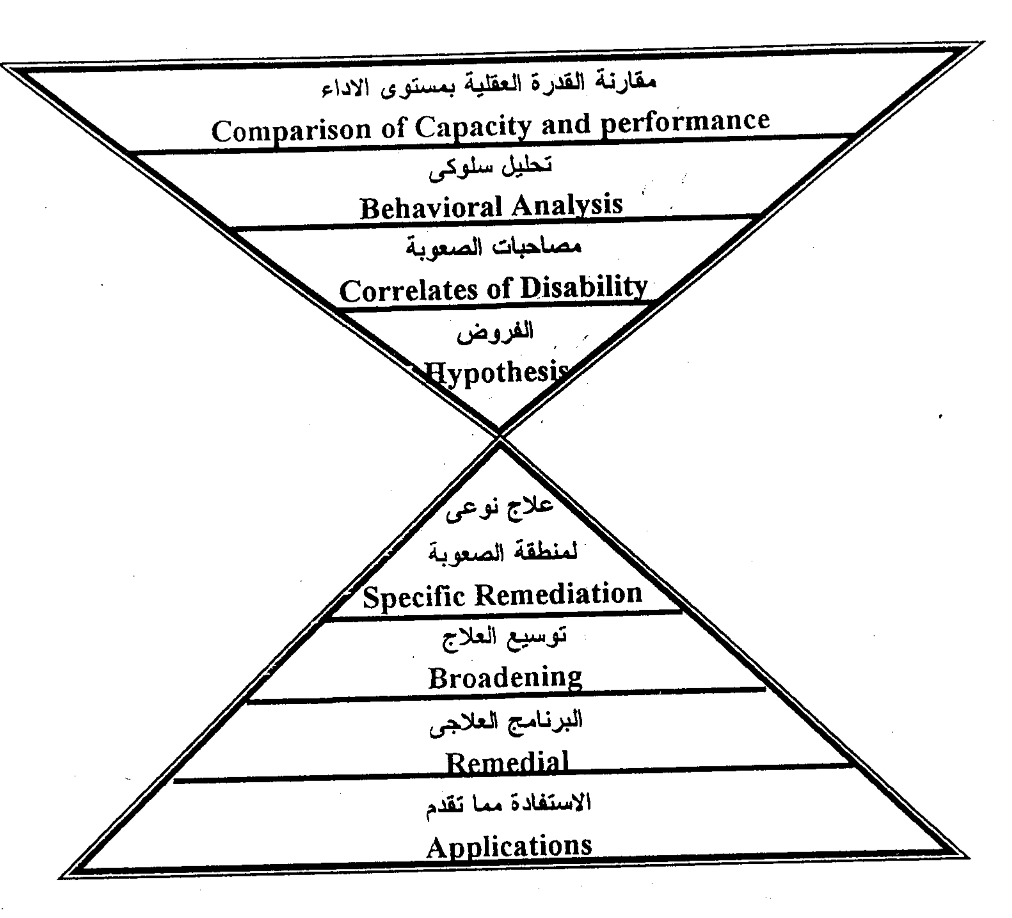
بعد مرحلة تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم وتمييزهم عن الأطفال العاديين وذوى الاعاقات الأخرى، تبدأ مرحلة التشخيص من أجل العلاج، أى تبدأ مرحلة التشخيص العلاجى، وهى مرحلة تهدف إلى تحديد القصورات النوعية فى مجال الصعوبة بهدف تحديد أنسب استراتيجيات العلاج.

وفى هذا المجال يوجد العديد من المناهج والاتجاهات فى التشخيص من أجل العلاج ومن هذه الطرق طريقة التفكير بصوت مسموع لـ بريـاتير وبيرد Beretier and Bird (١٩٨٥). وتقوم هذه الطريقة على الوصول إلى الاستراتيجيات التى يتعبها الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والأطفال الذين

يتسمون بالكفاءة فى مجال الصعوبة وذلك من خلال تحليل البروتوكولات المستخلصة من تكفيرهم بصوت عال Aloud Thinking أثناء حلهم لموقف مشكل أو تفكيرهم فى حل أسئلة على نص قرائى إذا كانت الصعوبة فى فهم المادة المقروءه مثلا، ثم بناء برنامج علاجى يقوم على نتائج تحليل هذه الاستراتيجيات لدى الأطفال ذوى الصعوبة والأطفال المهرة الذين يتسمون بالكفاءة (شورت وأخرون Short et al., : ١٩٩٠ : ٩٧ – ١٠١).

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الطريقة تعد ذات أهمية فى مرحلة التشخيص العلاجى من أجل اعداد البرنامج إلا أن الباحثين قد يواجهون صعوبة بالغة فى تطبيق هذه الطريقة لأنها تتوقف على العديد من العوامل لعلى من أهمها: قدرة الطفل على التعبير عن نفسه ووصف ما دار بذهنه وتفصيل كيف تم أداءه بهذه الصورة. وقد حاول بعض الباحثين عند تطبيقه لبعض المهام فى المرحلة الابتدائية أن يستشف من الأطفال ماذا دار فى عقولهم حتى يصلوا إلى الاستجابة ولكنهم فشلوا فى ذلك، ومن هنا كان اعتماد الباحثين على تشخيص نواحى القصور النوعية فى عمليات الفهم اللغوى مثلا أو أى مجال آخر، ثم الاعتماد على الاستراتيجيات والفنيات التى أدت إلى نتائج ايجابية فى علاج القصور النوعى فى عمليات الفهم اللغوى أو هذه المجالات الأخرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم معتمدين فى ذلك على مسح التراث النفسى ونتائج الدراسات السابقة التى قامت على علاج القصور فى عمليات الفهم اللغوى أو هذه المجالات من خلال التدريب على الاسراتيجيات.

وفى اطار التشخيص العلاجى يضع جالا غير وأخرون Gallagher et al., (١٩٦٢) نموذجا يصف فيه الخطوات والاجراءات الدقيقة لكيفية الانتقال من التشخيص إلى العلاج بناء على أسس علمية سليمة.



شكل (   ) مخطط توضيحى لخطوات التشخيص العلاجى فى نموذج جالاغير واخرون (١٩٦٢: ١٥)

ومن خلال هذا النموذج يمكن استخلاص الخطوات الآتية :

١- الخطوة الأولى : وفيها يتم التعرف علـــى الأطفـــال ذوى صعوبـــات التعلـــم وتمييزهم عن فئات المتعلمين الاخر، وفى هذه الخطوة فانه يجـــب أن يتمثـــل هدفها فى مقارنة المستوى المتوقع بالمستوى الفعلى للطفل، وذلك لتحديد ما إذا كان هناك تباعدا دالا احصائياً بين المستويين، فـــإذا كـــان هنـــاك تبـــاعد دالا احصائياً بين المستوى المتوقع والمستوى الفعلى فى التحصيل فإنه يتم الانتقـــال إلى الخطوة الثانية.

٢- **الخطوة الثانية:** تتمثل هذه الخطوة فى اجراء وصف سلوكى شامل ومفصـــل للصعوبة، فعلى سبيل المثال إذا كان الطفل يعانى من ضعف فى الفهم اللغـــوى فإنه يجب تحديد القصور النوعى والمحدد فى العمليات الفرعية للفهم اللغـــوى وذلك للوقوف على تحليل سلوكى يدور حول .. كيف يفـــهم الطفـــل؟ وهـــل يرجع ضعف الفهم إلى قصور محدد فى عمليات فرعية محددةظ

٣- **الخطوة الثالثة:** وتتمثل هذه الخطوة فى تحديد العوامل التى يمكن أن ترتبـــط بالصعوبة مثل: هل يرتبط ضعفه فى التجهيز الصوتى كعملية فرعية بالقصور أو العجز فى التمييز السمعى؟ أو هل ضعفه فى التعرف على الكلمة يرجـــع أو يرتبط بضعف الرؤيا Visualization؟ أم إلى مشكلات الذاكرة البصريـــة؟ أم إلى عدم قدرته على استخدام استراتيجية مناسبة؟ وهكذا.

ويضيف وارين أمانسكى (Umansky : 1988 : 134) إلى أننا يجـــب أن نعتمد على فريق من المتخصصين. فريق يتكون من أخصائى نفســـى وأخصـــائى أمراض الكلام، وأخصائى علاج مهنى occupational Therapist، والوالديـــن، والمعلم على أنه يجب أن يكون الأخير مزوداً بالعديد المهارات التـــى تمكنـــه مـــن التعامل مع الطفل المعاق أو صاحب الصعوبة.

أن يتولى هذا الفريق بعد التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم والآثار النفسية المترتبة ومصاحبات الصعوبة ومشكلاتها المرتبطة بها توجيه الطفل إلـــى المكـــان

المناسب للعلاج سواء كان داخل المدرسة أو خارجها وذلك فى ضوء نوع الصعوبة وحدتها (سيد عثمان: ١٩٧٩ :٣٦)، وأن يساعدوا المدرسين والمتخصصين فى كيفية مقابلة الاحتياجات الخاصة للطفل صاحب الظروف الخاصة أو الصعوبة وذلك بعد تحديد المكونات التى سوف يتم مواجهتها (Umansky : 1988 : 137)٠

وتحديد ما إذا كان التدخل المطلوب هو تدخل علاجى ام تعويض وبما يقابل تلك الاحتياجات (Minskoff and Minskoff : 1976: 21)٠

كما يجب أن يتولى هذا الفريق فى برنامجه من يعالجون خارج المدرسة إذا كان الأمر يستدعى ذلك سواء كان هذا العلاج علاجاً غير تعليمياً أو يخص تأهيلهم تعليمهم بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الخارجى٠

(سيد عثمان : ١٩٧٩ : ٣٦)

٤- **الخطوة الرابعة** : وتمثل هذه الخطوة الاستفادة من الخطوات السابقة فى وضع فروض تشخيصية دقيقة ومحكمة تعد أساسا لتخطيط العلاج المناسب بحيث يقابل كل مكون تشخيصى مكون علاجى فى كل مجال من مجالات الصعوبة فى الفهم٠

وهنا تشير جودت دولجنز (١٩٨٦ : ١٩٧٥) إلى أن هناك بعض المعلومات والارشادات التى تساعد فى تحديد وفهم ذوى صعوبات التعلم ومتابعته وتقييمه ومن أجل علاجه أيضاً يمكن تلخيصها فيما يلى :

١- تجميع المعلومات وثيقة الصلة بالطفل صاحب الصعوبة فى التعلم Gather pertinent information، مثل الخلفية الأسرية، تاريخ الحالة من الناحية الطبية، الصحة العامة، بطاقات تقدير الدرجات، درجات الاختبارات المقننة Scores on standardized Tests ٠

٢- تجميع المعلومات التى تخص الطفل والمتمثلة فى أدائه وانجازه فـــى الوقـــت الحاضر من الناحية الأكاديمية، أو الجسمية، أو الحركية Motor، أو اللغوية، أو الاجتماعية.

٣- تحليل أسلوب تعلم الطفل وملاحظة نواحى القوة ونواحى الضعف Strenghts and Weakness فى كل من الناحيتين الأكاديمية وغير الأكاديمية.

٤- أن يتم مراجعة ومسح شامل لطـــرق التدريـــس Teatching approaches، والفنيات المفيدة وغير المفيدة فى علاج المجالات التى يعانى فيها الطفل مـــن نقص أو عيوب أو قصور.

٥- التشاور والتباحث مع اخصائى وخبير صعوبات التعلم كلما أمكن ذلك.

٦- تلخيص وتحليل المعلومات التى تم تجميعها عن الطفل فى كل ما تقدم، وعندما نجد أن هناك فروقاً تربوية Educational واضحة فى الناحيـــة الأكاديميـــة والعقلية مقارنة بزملائه الذين يوجدون معه فى نفس الفصل فإنه يتم عـــرض ذلك على المتخصصين.

٧- أن يتم اجراء الاختبارات والفحص الرسمى للطفل بحيث يكون شاملاً ودقيقاً.

٨- أن يتم التعاون مع خبير صعوبات التعلم للوقوف كلما أمكن عما إذا كان ســيتم اعداد بعض الاجراءات والفنيات للعلاج، وما إذا كان سيتم علاجه فى الخـــط العادى للتعلم داخل المؤسسة التعليمية أم لا؟

٩- أن يتم الاتصال والتعاون والتشاور فى كل ما تقدم مع الوالدين والمعلم.

ولأن أية عملية تحديد وفهم لصعوبات التعلم وتشخيصها لكى يتم علاجـــها لا يمكن أن تتم بالإضافة إلى ما تقدم فى غياب المعلم والذى يعد أكـــثر المحيطيـــن التصاقاً بالطفل ومعايشة له فقد قامت سالى فيرنر Sally werner (١٩٨٦: ١٧٤) بوضع قائمة للمعلم تساعد فى جمع المعلومات الخاصـــة بـــالطفل داخـــل الفصـــل الدراسى، من أجل فهمة وتشخيص ما لدية كى يتم علاجه، وقد قام المؤلف بترجمـــة هذه القائمة وذلك لأهميتها فى هذا الجانب، وقد قارن المؤلف بين هذه القائمة وكافـــة المقاييس والقوائم والاستبانات التى تركز على هذا الجانب وأبدى عليها ملاحظاته.

(السيد عبد الحميد سليمان: ١٩٩٦)

ويشير المضمون الخاص بهذه القائمة إلى مجموعة من التساؤلات والتي يمثل الاجابة عليها بدقة رصدا لبعض النماذج والخصائص السلوكية التي تشير مبدئيا- وإن كنت أزعم أنها تشير بصورة نهائية- إلى أن الطفل الذى تنطبق عليه معظم هذه الخصائص يعد صاحب صعوبة فى التعلم إذا ما كان ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانى من أية إعاقة اشرنا إليها سابقا إلى أن هذا الطفل صاحب صعوبة فى التعلم، وإليك موضوع هذه القائمة:

- هل هذا الطفل لا يفهم ما يسمعه بصورة جيدة؟ كأن تسأله عن معنى كلمة فيجيب إجابة خاطئة، أو يطلب منك أن تعيد السؤال، أو أن يقول لك بعد سماع السؤال هه ثم يسكت؟
- هل هذا الطفل تصدر منه استجابات غير مناسبة أو شاذة، مثل المشاكسة مع الزملاء، أو كثرة الحركة، أو وضع القلم فى فمه، أو كثرة الالتفات والحديث مع زملائه أثناء الشرح أو الكتابة؟
- هل هذا الطفل مستواه الأكاديمى متغير من يوم لأخر ومن مادة لأخرى، فمثلا مستواه مرتفع فى الحساب ولكنه منخفض فى اللغة العربية وهكذا؟
- هل هذا الطفل يستخدم تعبيرات لغوية غير صحيحة، كأن يستخدم جملا ناقصة أو غير صحيحة نحويا، أو مفككة المعنى أثناء إجابته على أسئلتك داخل الفصل الدراسى؟
- هل هذا الطفل يعانى من نواحى قصور فى استخدامه الشفوى للكلام، أو أثناء إجابته على سؤالك له كان لا يستطيع فى بعض الأحيان إخراج ونطق الكلام بسهولة، أو أن لا يكرر ورائك الكلمات بصورة صحيحة رغم أنه يتكلم بصورة عادية فى المواقف الأخرى؟
- هل هذا الطفل مهزوز أو غير متسق فى حركاته، أو يرتبك إذا طلبت منه أن يخرج من مقعدة لكتابه أو حل أىَ مهمة على السبورة؟
- هل هذا الطفل مهزوز أو غير متسق فى حركاته، أو يرتبك إذا طلبت منه أن يخرج من مقعده لكتابه أو حل أى مهمة على السبورة؟

- هل هذا الطفل يرتبك أحيانا فى معرفة الاتجاه الصحيح كأن تقول له مثلا أكتب فى الصفحة اليمين أوعلى يمين الصفحة فإذا به يكتب فى الصفحة الشمال أو على شمال الصفحة، أو تقول له أكتب فى أعلى الصفحة فيكتب فى أسفلها؟
- هل هذا الطفل يكرر الكلام وراء معلمه بصورة صحيحة ولكنه لا يستطيع يقرا فى كثير من الأحيان من الكتاب بصورة صحيحة؟
- هل هذا الطفل لا يستطيع أن يفهم تعليماتك له بسرعة وبسهولة كأن تقول له مثلا أقفل الباب أو هات طباشير أو افتح كتابك أو هات صفحة كذا فتجده مرتبك ومهزوز أو لا يعرف حتى ماذا طلبت منه أو يخطئ فى فهم ما تريد؟
- هل هذا الطفل غالبا ما يعانى من تشتت الانتباه وقله التركيز وشرود الذهن داخل الفصل الدراسى؟
- هل هذا الطفل فى بعض الأحيان يعانى من ضعف القدرة على تذكر المعلومات وسرعة النسيان للمعلومات داخل الفصل الدراسى؟

ان المعلومات التى تم الوصول إليها بخصوص الطفل، والتى تم التوصل إليها من خلال الآباء، والمدرسين، والمعالجين، والأطباء، والمعلمين أو أى أفراد آخرين ممن تتوفر لهم فرصة الاحتكاك المباشر بالطفل يجب أن توضح وتنظم فى صورة واضحة، إذا يجب أن تتضمن كافة نتائج الملاحظات، والتقارير المدرسية، ونتائج الفحص الخاص بجوانب النمو والنواحى البدنية، والأدوات التى تم استخدامها، فعلى سبيل المثال يجب أن تتضمن وصفا دقيقا لمجالات النمو الخاصة بالمهارات الحركية، والتواصل، المعرفة العامة، ومهارات الاعتماد على الذات، والتوافق النفسى والاجتماعى، مع تحديد مواطن القوة والضعف فى كل الجوانب الخاصة بالمجال الذى يتم تقييمه، ومن هنا فإننا نقرر مبدأ ذات اهمية الا وهو أننا يجب ونحن نصيغ أهداف البرنامج العلاجى وأدواته، الا نغفل مواطن القوة بل يجب أن نعتبرها مدخلا لعلاج مواطن الضعف.

(Umansky : 1988: 13)

ويشير امانسكى (Umamsky) (١٩٩٨: ١٣٤- ١٣٥) إلى أنـه يقصـد بتخطيط البرنامج العلاجى الخطوات التى تلى عملية التقييم الخاصة بالطفل والتـى تسبق التدخل مباشرة، ولا حاجة للقول هنا بأن أى تدخل علاجـى إنمـا يجـب أن يتضمن تقييما شاملا للمكونات المطلوب علاجها، وذلك لتحديد كفاءة البرنامج مبدئيا وامكانية التدخل بالتعديل لما يتم التخطيط له، ومن هنـا فـإن تخطيـط البرنـامج العلاجى يمكن اعتباره عملية الاستفادة الشاملة بكافة المعلومات من خـلال إجـراء تكامل بين كل هذه المعلومات الخاصة بالطفل والتحديد الدقيـق لحاجـات الطفـل، التربويـة، وصياغـة وتحديـد الاجـراءات والوسـائل والأدوات والمعينـات والإستراتيجيات اللازمة لمقابلة هذه الاحتياجات.

إن ما ذهبنا إليه فى عملية تخطيط البرنامج العلاجى يجب أن يقوم علـى الفروض التشخيصية السليمة والتى قامت بدروها على عملية تقييم شـامل ودقيـق مراعيين فى ذلك أن تكون العبارات التشخيصية اجرائية وواضحة ودقيقـة وقابلـة للقياس والضبط والتحقيق منها. كما أنه يجب عند تخطيط برامج التعليم العلاجـى أن يتم الربط الدقيق بين عملية التقييم Assessment وعمليـة التعليـم والتوجيـة والإرشاد، إذ يجب فى هذا الجانب ايجاد رابطة بين التحديدات الفرعية لعملية التقييم ومتطلبات العمل الأكاديمى وآداء المهام التعليمية، أى أنه لا يجب أن يكـون هـذا بمعزل عن ذاك، أى أننا هنا يجب أن نقوم بعملية تشخيص وظيفـى وفـى ضـوء أهداف يمكن تحقيقها وقياسها، غير متناسيين خلال ذلك كله أن تكـون المعلومـات التى تستخدم فى التقييم يمكن أن تصاغ أو تترجم إلى أهداف تربوية يمكن التحقـق منها، فمثل هذه المعلومات تعد من الأهمية بمكان إذ إنها سـوف توفـر تفصيـلا وبروفيلا دقيقا لخصائص تعلم الطفل، وهو ما سوف يجعلنا نخطط لسهولة بسـهول للاستراتيجية التعليمية والعلاجية التى سوف تستخدمها.

ويتأكد كل ما سبق من خلال ما نص عليه القانون (٩٤- ١٤٢) لسنة (١٩٧٧) حين وصف هذا القانون أن تخطيط محتوى البرنامج العلاجى يجب أن يتضمن ما يلى :

- وصف مستوى الآداء الحالى أو الحادث من قبل الطفل.
- تحديد الأهداف العامة أو الأهداف طويلة الأجل Annual goals.
- وكذلك الأهداف قصيرة المدى.
- أن ينص على أو تحدد الخدمات التربوية التى يجب أن تتوفر للطفل، وإلى أى مدى سوف يمكن لهذا الطفل أن يشارك فى البرامج التربوية العادة.
- أن تحدد الفترة الزمنية المتوقع للطفل أن يتسغرقها فى تلقى البرنامج العلاجى.
- أن يتم تحديد محكات واجراءات التقويم المناسبة، ووضع جداول مخططة تتضمن على الأقل الأهداف الفرعية المطلوب تحقيقها والمنبثقة من الهدف العام والأهداف التعليمية أو التربوية التى يتم انجازها.

(Federal Register. August 23, 1977. P. 42461)
(In umansky : 1988 : 134)

٥- **الخطوة الخامسة :** يتم تطبيق العلاج من خلال تحديد واضع وتخطيط جيد لكيفية التطبيق والوسائل المستخدمة.

ويرى ديشلر (Deshler : 1978 : 195) أنه لكى يتم تفعيل دور التعليم العلاجى أو التدخل بالعلاج لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فإنه يجب وضع وتصميم اختيارات للخدمة البديلة التى يمكن العمل فى ضوئها، كما يجب تحديد العوائق والصعوبات العامة التى تحول دون تقديم خدمة علاجية فعالة أو تحقق الخدمات المرجوة منها، حيث يتم فى هذا الاطار رصد وجدولة كافة المعوقات التى تحول دون وجود تخطيط يقوم على التعاون بين المربين والاسرة، والمعلمين الذين يعملون فى إطار البرنامج العلاجى وبينهم وبين القائمين على التدريس فى الفصول

الدراسية العادية لهؤلاء التلاميذ، كما يجب ان يتم رصد وجدولة المعوقات الزمنية التى قد تمنع أو تحول دون تقديم البرنامج أو التدخل العلاجى بفعالية، مراعيين فى ذلك الا يتأثر الأطفال عند تلقيهم مناهجهم العادية أو على الأقل لا يتأثر جوهرما يتلقونه من هذه المناهج داخل الفصول الدراسية.

٦- **الخطوة السادسة** : بعد أن يتم العلاج يتم توسيع دائرة العلاج ليشمل ما هو ابعد من علاج الضعف فى العملية الفرعية ليشمل السرعة والفهم على مواد جديدة لم يتم التدريب عليها، كما أن مفهوم توسيع دائرة العلاج يفيد أيضا إلى بحث أثر العلاج فيما هو أبعد مما وضع له فإذا كان العلاج مؤسسا لعلاج الضعف فى التجهيز الصوتى فإنه يجرب أثر هذا العلاج على التعرف على الكلمة (باتمان Bateman: ١٩٦٧: ١٤-١٦)، ويرى ديشلر (Deshler: 1978: 195) أنه يجب أن يصمم التدخل العلاجى بحيث أن يؤدى إلى تعميم ودوام السلوك الذى يتم علاجه، إذا يجب أن يكون تأثير التدخلات العلاجية المستخدمة فى التربية الخاصة غير منفصلة عن وجهة النظر القائلة بدوام الاثر لمدة طويلة، هذا فضلا عن أنه يجب أن يكون للتدخل العلاجى أثر ملحوظ أثناء فترة تقديم الخدمة العلاجية، ولعل من انجح الطرق لتقييم فاعلية التدخل العلاجى هو أن يرصد أثره من ناحية التعليم، الدوام، المهام، والمواقف التى يتم انجازها الزمن اللازم.

ثالثا : طرق وبرامج علاج صعوبات التعلم :

لقد أثير جدل واسع فى كيفية علاج صعوبات التعلم ولعل مرد هذا الجدل، ذلك البون الشاسع فى خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وطبيعة الصعوبة، وكيف يمكن تشخيصها وتحديدها والتعرف عليها، بالاضافة إلى أنه حتى الآن مازال لا يعرف الكثير عن ماهية الصعوبة ولا أسبابها، ومن هنا فإنه قد ظهرت مناحى عديدة وفنيات متنوعة لمقاومة آثار الصعوبة والتقليل من آثارها فى محاولة

من العلماء لفعل شئ يرفعون به عثرة أطفال جيل سوف يتحملون حمل بنـــاء أمـــة والدفاع عنها عند ما تدلهم الخطوب وتتدبهم العوائر الكواسر.

وما نذكره من محاولات للعلماء انما هى محاولات تمت فى العالم المتقـدم بينما نحن فى مصر والدول العربية وبخاصة دول العالم الثـــالث بعامـــة ســاهون غافلون.

ففى الوقت الذى رصدت مئات الملايين من الدولارات الخضراء لدراســة ذوى الصعوبات وتنشيط البحث والدراسة لمشكلاتهم من خلال مؤسســات بحثيــة وباحثين مدربون ومؤهلون، ومناقشة تلك الآفة على المستوى الحكومى والرســمى وتكوين الهيئات الخاصة بصعوبات التعلم خاصة والمعوقين بعامة- فى هذا الوقــت الذى يحدث فيه كل ذلك وأكثر- تجدنا نختلف فى مجال التعليم على أبسط مــا هــو متفق عليه ولا يقبل جدلا ولا نقاشا، أيوضع وزن نسبى لدرجات اللغة العربية أكــبر من بقية المواد الدراسية أم لا؟ انجعل تدريس مادة التاريخ اختياريا أم أساسيا؟ أليــس هذا من سخريات الحظ ومن سؤ الطالع أن نختلف على ما تبنى به الأمم ويحافظ بــه على هويتها.ودينها وقوميتها ولكن لما العجب وزارة التربية دأبها وشأنها أن تبقــى محافظة على عهدها ووعدها بأن تبقى وزارة للهواة!!

إن كان هذا هو شأننا وديدننا فى بلد شقت عيون الدنيا علـــى حضارتـــها، وما فتئت عيون الناس من الامم والأقوام الاخرى ترى الشمس حتى كان أول شعاع يداعب نواظرهم هو شعاع العلم الخارج من بطن بحر النيل الخالد خلود التاريخ، ما انبث صوت يصدح بعلم ودين يهدى البشرية فى ظلام العى وضــلال الجهالــة إلا وكان الصادح صوت العلم القادم من سفح الأهرامات وما وراءه وهــو يقــول: "أن قومى أيتها الأقوام العرجاء لتروا وترتووا من نور علمنا ونور ديننا فيذهب عنكــم كل شئن ينم عن جهالة وكل عور ينام فى الضلالة".



إن أمة بهذا الوصف وأكثر ما كان لها أن تظل ترزح فى دوائر الخلاف المقيته تاركة وراء ظهرها قضية جيل تقف أمامه الكثير من العوائق فى التعلم ويعثوره الكثيرين من صعوبات التعلم التى تفت فى عضده وقد سطرنا من قبل نسبا تشير إلى ارتفاع انتشار هذا المرض بين أجيال من المتعلمين.

إن كنا هنا نحن العرب أهل الحضارات وأصل الأديان مازلنا نختلف فى نظمنا التعليمية على ما يجب وما لا يجب من امور ما كان لنا أن نختلف عليها. فهل يتصور أننا نختلف على أهمية النظر إلى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بعامة والأطفال ذوى صعوبات التعلم بخاصة؟

- أننا لم نختلف حول ذلك.
- أتدرى لماذا؟ لأننا مازلنا لا نسمع ولا نعرف عن ذلك شيئا.
- وإن عرفنا فإننا لا نعرف إلا النذر اليسير اليسير !!

إن العالم المتقدم والذى كنا نسبقه من قبل عندما نظر إلى صعوبات التعلم نظر إلى هذه المشكلة باعتبارها قضية أمن قومى وقضية تمثل مصير أمة يتحدد فى ضوئها إما بقائها أو فنائها، ومن هنا عندما نطالع ما كتبوه وأجروه من بحوث ودراسات فى مجال صعوبات التعلم نجدهم وقد أفرزوا تراثا لا يستهان به ويصعب ملاحقته والاستفادة منه بجهود الباحثين الفردية.

وفى مجال صعوبات التعلم واستلهاما لبعض ماسطروه فى علاج الصعوبات نجد اتفاقا حول نقطة بعينها واختلافات شديدة نحو نقاط متعددة، أما ما يتفقون عليه هو ضرورة وأهمية علاج صعوبات التعلم، أما ما يختلفون عليه هو كيف يتم علاج صعوبات التعلم وأنسب البرامج للعلاج، وأفضل الاستراتيجيات التى يجب أن تستخدم.

وهنا نلخص تلخيصا سريعا لأهم دوائر الخلاف هذه في إطار علاج صعوبات التعلم، سائرين في ذلك على سرد أهم أنواع برامج التدخل في مجال صعوبات التعلم مع إجراء موازنه بين هذه البرامج، مسلطين الضوء على أفضل أنواع هذه البرامج.

وفي هذا الاطار يشير Deshler (1978: 193- 194) إلى أن برامج التدخل في مجال صعوبات التعلم تنقسم إلى ثلاثة أنواع يمكن اجمالها في :

١- برمج تركز على العلاج Programs with a Remediation Emphasis.

٢- برامج تعويضة Programs With a Compensatory Emphasis.

٣- برامج المنهج البديل Alternative Curriculum Empasis

وفيما يلي تفصيل مقتضب. أن جاز لنا هذا التعبير - لهذه الأنواع من البرامج.

١- البرامج التي تركز على العلاج :

يركز هذا النوع من البرامج في علاجه لصعوبات التعلم على القصور في العمليات والنواحي الداخلية الخاصة بالطفل صاحب الصعوبة في التعلم دون التركيز على المحتوى، ويشيع استخدام مثل هذه البرامج لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الذين يعانون من صعوبات تعلم في مجال اللغة والحساب (Minskoff and Minskoff: 1976 : 21)، وهذا النوع من البرامج وكما يسميه يسلديك وسالفيا ysseldyke and Salvia (١٩٧٤) يسمى بالعلاج القائم على تدريب القدرة Ability Traning أو العملية، وفيه يهتم بعلاج الضعف أو القصور لدى الطفل في عمليات أو جوانب محددة مثل الجانب النفس لغوى، أو الجانب الإدراكي الحركي، أو الجانب الادراكي البصري، أو الجوانب الخاصة بتدريب الحواس على اختلافها وتنوعها.

(حسن وجابر : ١٩٩٦ : ٢٦)

أى أننا فى هذا النوع من التدخل إنما نبحث عن العملية الداخلية التى تعانى من قصور أو تأخر فى النمو ومن شأنها أن تكن خلف الأداء الذى يتسم بالضعف لدى الطفل وتتدخل فى عملية تعمله.

٢- البرامج التعويضية :

وهذا النوع من البرامج يصمم لتزويد الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالخبرة التعليمية من خلال الطرق والقنوات غير التقليدية، وذلك من خلال الاعتماد على المواد المسجلة والتقنيات البصرية، والتعلم عن طريق الزملاء، وتعديل أسلوب وفنيات التدريس بما يتناسب وأسلوب الطفل ذو صعوبة فى التعلم (Deshler: 1978: 193-194).

ومثل هذا النوع من البرامج هو الذى يمكن أن نطلق عليه مسمى العلاج القائم على تدريب المهارة Skill Traning لأن ما يقرره يسلديك وسالفيا (١٩٧٤) فى هذا الجانب يجعلنا نلحقه بالبرامج التعويضية، لأن الفكرة الرئيسية التى يستند عليها هذا النوع من التدخل إنما يقوم على التركيز مباشرة على المشكلة التى يظهرها الطفل مستندا فى نظرته هذه على أن سبب المشكلة هذه هو أن الطفل لم يتلق الفرصة الملائمة للتعلم، فعلى سبيل المثال إذا لم يتقن طفلا ما قراءة الجملة فى اللغة، فإن القائم على التدخل سوف يبحث عن المهارات السابقة والتى تعد ضرورية لكى يستطيع الفرد القراءة، كأن يركز فى بحثه على قراءة المفردة ، نطق الأحرف نطقا صحيحا وهكذا. أى أننا هنا فى هذا النوع من التدخل نركز على التعليم المباشر فى تحديد المهارات ولكننا لا نبحث عما يوجد بداخل الفرد من عمليات مسئولة- وتوفير الفرصة للتعلم والممارسة مباشرة (حسن، جابر: ١٩٩٦: ٢٦) وهذا النوع من التدخل يمكن أن نسميه أيضا بالعلاج القائم على التعليم المباشر أو التدخل القائم على تحليل المهمة Task analysis ، وهى جميعا مسميات لشئ واحد أو نوع واحد من التدخل من وجهة نظر المؤلف.

٣- البرامج التي تركز على المنهج البديل :

وهذا النوع من البرامج يقوم فى أساسة على تقديم مناهج مختلفة ومتعـددة للمنهج المدرسى، بحيث تكون هذه المناهج البديلـة مناسـبة للمتغـيرات الخاصـة بالمتعلم ذوى صعوبة فى التعلم.

(Deshler : 1978 : 193- 194)

ولقد أثير جدلا واسعا وخلافا شديدا فى إطار علاج صعوبات التعلم حـول نجاعة أو جودة العلاج القائم على العمليات والعلاج القائم على التعلـم الأكـاديمى مباشرة، وبمعنى آخر فإن العلماء أداروا القضية السابقة على النحـو التـالى: هـل العلاج القائم على العمليات النفسية Psychological Process وهى الفكرة التـى تقوم عليها البرامج العلاجية، أفيد فى علاج صعوبات التعلم أم العـلاج أو التدخـل القائم التعليم الأكاديمى المباشر. وهى الفكرة التى تقـوم عليـها برامـج التدخـل التعويضى أو أسلوب تحليل المهمة.

وفى محل الإجابة على ما تقدم يشير كيرك وبيرى وسينف Kirk; Berry and senf (١٩٧٩)، وكما أورده وادى وكاس (Wade andkass : 1986 : 23) هو أن التركيز على علاج نواحى الضعف والقصور فى العمليـات النفسـية مثـل الاستقبال السمعى، والادراك السمعى لا يؤدى إلى نتائج جيدة إذا ما قورن بـالتدخل المنصب على النواحى الأكاديمى مباشرة.

وفى إطار اجراء مقابلة بين البرامج العلاجية والبرامج التعويضيـة نجـد مانسكوف ومانسكوف (١٩٧٦ : ٢١ : ٢٣) يشـيرا إلـى نقـاط جديـرة بـالذكر والاعتبار وان تضمنت بعد الاعادة- إذ يشيرا إلى أننا فى إطار التعليـم العلاجـى يجب أن نقدم خدمات وبرامج تعليمية تقابل احتياجـات الأطفـال ذوى صعوبـات التعلم، وأننا عندما ننظر فى هذا المجال- والكلام لهما، فإننا نجد أن خدمات التعليـم العلاجى إنما تقوم إما على استخدام برامج علاجية أو برامج تدخـل تعويضيـة، أو برامج تقوم على الدمج بينهما، أى أنهما استحدثا نوعا آخر من برامج التدخـل لـم

نشر إليها، ويشيرا إلى أن اجراء تكامل ودمج بين البرامج التعليمية العلاجية والبرامج التعويضية ذات اهمية فى علاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى ترجع إلى قصور أو عيوب فى العمليات النفسية لديهم، ويقررا بأن هذا المنحنى فى إعداد البرامج التعليمية مناسب جدا ولو من قبيل تلافى عيوب الخطأ فى التشخيص التى تسبق العلاج، إذ غالبا ما يتم تشخيص بعض الأطفال من الذين يعانون من عدم القدرة على التعلم على أنهم ذوى صعوبات التعلم، إلا أنهم لا يعانون من قصور أو عيوب فى العمليات النفسية، ولكن يرجع عدم قدرتهم على التعلم إلى عيوب تخص عملية التدريس أو النواحى الدافعية مثلا، ومن هنا فإن هؤلاء الأطفال نجدهم يظهرون تحصيلا أقل من المتوقع فى بعض المواد الدراسية، ومثل هؤلاء الأطفال رغم أن البرامج العلاجية القائمة على التدخل بالتأثير على العمليات النفسية كفكرة مركزية تقوم عليها فى العلاج تؤدى إلى علاجهم إلا أنه من الأفضل ومن باب الاقتصاد فى العلم وتوفير الجهد فإنه يمكن علاج مشكلاتهم هذه باستخدام وسائل وفنيات أقل تكلفة فى الإعداد والمال والجهد؛ كتلك الطريقة التى تقوم على استخدام أسلوب التدريس التصحيحى Corrective Teaching باستخدام الطرق والمواد التى تستخدم فى فصول العاديين؛ ولكن باستخدام مجموعة صغيرة العدد جدا.

ويستطردا قائلين : إن هناك بعض الأخطاء التى تقع فيها النظم المدرسية، وذلك عندما يبقون على الأطفال ذوى صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية العادية حالهم حال زملائهم وأقرانهم العاديين، أنهم عندما يقومون بذلك إنما يعتمدون على أساس خاطئ فى الغالب الأعم مفاده أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بالسلامة فى الوظائف النفسية الأساسية المتطلبة للتمكن فى المحتويات الدراسية المقدمة لهم شأنهم فى ذلك شأن العاديين؛ مع أن هذا الافتراض مخالف لحقيقة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، ولعل خطأ هذا الافتراض يوضحه تعريف الهيئة الاستشارية لسنة (١٩٦٨) والذى يقرر فى أول سطر منه أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من عجز فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسيه الأساسية المطلوبة للتمكن من المحتوى الدراسى.

ومن هنا فإنه يجب التأكيد على أن الأطفال الذين يعانون من عجـز فـى التعلم بسبب يرجع إلى المحتوى الدراسى هم أطفال ليسـوا ذوى صعوبـات تعلـم بالمعنى النفسى المتعارف عليه، ومن ثم فإنهم فى حاجة عند علاجهم على استخدام أسلوب التدخل التعويضى والذى يتم فيه ضبط طرق التدريس والمـواد التعليميـة بطريقة تناسب مشكلات تعلمهم. لأن التدريس التعويضى هو فى أساسه صورة من صور تفاعل الاستعدادات- المعالجات كما اسلفنا القول- والذى يتـم مـن خلالـه تعويض النقص أو العجز الذى يعانى منه الطفل المتعلم باستخدام أنسـب الطرائـق والوسائل تفاعلا مع خصائصة.

ومن هنا ونظرا لاختلاف فئتى الأطفال فئة الأطفال التى تعود مشـكلاتهم فى التعلم لسبب من الأسباب التى تخص المنهج والأطفال ذوى صعوبـات التعلـم والذين غالبا ما يعانون من قصور أو عيوب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، فإن البرامج التعويضية نجدها وقد حققت منفردة فشلا زريعا فى عـلاج صعوبات التعلم، كما أن البرامج التى قامت فى بنائها على عـلاج القصـور فـى العمليات النفسية فقط نجدها ولم تحقق هى الآخرى نتائج جيدة إلى درجة كبيرة، من هنا فإن الدمج بين هذين النوعين من البرامج يعد ذات اهمية فى علاج صعوبـات التعلم وتلافى أخطاء التشخيص والتحديد لفئات الأطفال.

(Minskoff and Minskoff: 1976)

ولقد اثبتت نتائج دراسة فاد وكاس (Wade and Kass ١٩٨٦) صدق ما ذهب إليه منسكوف ومنسكوف، إذ افادت نتائج هذه الدارسة ضعـف كـلا نوعـى التدخل المذكورين بعالية فى علاج صعوبات التعلم إذا ما استخدم كل منهما بصورة منفردة عنه إذا ما تم الدمج بين نوعى التدخل فى آن واحـد مـن خـلال برنـامج موحد.

(Wade and Kass : 1986 : 23)

ويرى منكسوف ومنكسوف (١٩٧٦ : ٢١: ٣٠) أننا لكى نقـــوم بـــإعداد برنامج متكامل يقوم على الدمج بين العلاج والتعويض فإنه يجـــب أن نضـــع فـــى الاعتبار الخطوات الثلاث التالية :

١- تحليل الطفل Child Analysis:

٢- حيث يتم تقييم مستويات وطرق آداء الوظائف النفسية لدى الطفل.

٣- تحليل المهمة Task Analysis:

حيث يتم فى هذا الجانب الكشف بدقة بالغة عن المتطلبات الأساسية التـــى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار لتفعيل العمليات النفسية الأساسية.

٤-التكامل بين تحليل الطفل وتحليـــل المهمــــة Integration of Child and Task:

حيث يتم المقارنة بين الوظيفة الخاصة بالعملية النفسية وذلك فـــى ضـــوء المتطلبات اللازمة للاستفادة من العملية المطلوبة كى يتـــم التمكـــن فـــى المهمـــة المطلوب آدائها وهو ما يؤكده الزراد ايضا (١٩٩٠ :١٣٥) حيـــن يشـــير إلـــى أن علاج صعوبات التعلم يجب أن يتضمن تدريبا قائما على تحليل المهمـــة، وتدريبـــا يقوم على تحليل العمليات النمائية التى تتدخل فى عملية التعلم، وان يتـــم اســـتخدام تكنولوجيا التعليم العلاجى، وتدريبا يقوم على تحليل المهمـــة التعليميـــة والعمليـــات النمائية معا، وكذلك العلاج الطبيعى. علما بأننا لكى ننجز ما تقدم فإننا نكـــون فـــى حاجة إلى جمع معلومات من ثلاثة مصادر أساسية وهى: الاختبارات والملاحظـــة الكلينيكية، والتدريس أو التعليم التشخيصى.

تم بحمد الله

خاتمـــــة

اللهم يا صاحب المنة والفضل ويا عظيم يرتجى عنده كل عظيم، لقد كانت فيوضات رحماتك أوسع مما رجوت، فيسرت لى السبل ومهدت لى الطـــرق حتـــى كان نجاتى على اليسير الذى لا يذكر من رحمتك فكيف يكون الحال لو ادركت عبدا هو لك من رحمات تذكر؟!!

يارب أننى قد اجتهدت قدر ما استطعت فأصبت وأخطـــأت وطبيعـــى أن اخطئ لأن النقص من طبيعة الاشياء، ونحيز لا ينفك عن المألوف فيـــها، وجبلـــه مقضاة على كل الوجود أى وجود، وما أنا الا واحد فى وجود رب الوجـــود الـــذى اوجب الوجود كنه وكله بأمره العظيم الذى لا تطيقه طاقة الموجودات- كن فيكون.

والذى نفسى بيده إننى لا قر معترفاً بأنه ما من خطأ فى الكتاب الا منـــى، وما من صواب أى صواب الا ثمرة رضا رب الوجود عنى وثمرة لغرس اســاتذتى العلماء.

مع خالص املى وشديد رجائى ان ينصحنى كل قارئ إذا مـــا وجـــد مـــا يصوب خطأى .

ربنا لا تزغ قلوبا بعد إذا هديتنا وهب لنا من لدنك رحمة إنك أنت الوهاب، واخـــر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين.